



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marius Johannessen Hallem

Masteroppgave

Tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Down syndrom

Early intervention and delayed language
development in children with Down
syndrome

Master i Spesialpedagogikk

MASPE3006/3010

Årstall: 2023/2024

Forord

Som barnehagelærer har jeg opplevd hvordan fokuset på tidlig innsats har satt sine spor i barnehagehverdagen, spesielt rettet mot det spesialpedagogiske arbeidet. Det er en hektisk hverdag i barnehagen, der ulike fagpersoner gjør et viktig arbeid for barn med særskilte behov. Det får meg til å tenke over hvordan barnehagelærere, spesialpedagoger eller andre fagpersoner i barnehagesektoren opplever å arbeide med tidlig innsats, spesielt rettet mot barn med Downs syndrom og deres forsinkede språkutvikling. Hvordan arbeider egentlig ulike fagpersoner i barnehagene med å legge til rette for det spesialpedagogiske arbeidet inn i det allmenpedagogiske tilbudet?

Hele prosessen har vært svært spennende og interessant, der jeg har fått lov til å utforske temaet og problemstillingen gjennom samtaler med informantene. Jeg er takknemlig for at dere benyttet tiden deres til å bidra med deres kompetanse, innsikt og forståelse av tematikken. Dere vist et stort engasjement i arbeidet dere gjør og gitt en unik innsikt i hvordan deres rolle påvirker det helhetlige arbeidet i barnehagen.

Jeg vil også ønske å takke min veileder, Ingeborg Sophie Ribu, for et godt samarbeid. Setter pris på den støtten du har gitt underveis, både med oppmuntrende ord og konstruktive tilbakemeldinger. Det har vært krevende, men jeg har lært utrolig mye gjennom denne prosessen. Takket være deg har jeg tilegnet meg nye perspektiver og kompetanse på det spesialpedagogiske arbeidet, som jeg skal ta med meg videre.

Til slutt vil jeg takke min fantastiske samboer, Mia. I denne prosessen har du hele tiden støttet meg, samtidig som du har tatt vare på vår nyfødte datter, Albertine. Gjennom en krevende prosess har du hatt troen på meg og satt mange ting til side for din egen del, slik at jeg har fått muligheten til å skrive i en ellers hektisk hverdag for både store og små. Jeg setter utrolig pris dere og de fine stundene vi har hatt sammen som en liten familie, det har vært viktig og betydd mye for meg gjennom hele skriveprosessen.

Moelv, 20 juli 2023.

Marius Johannessen Hallem

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i Spesialpedagogikk, som handler om tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom. Tematikken som er undersøkt i masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan arbeider barnehagene med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom?* Formålet med oppgaven er å undersøke og drøfte perspektivene til ulike fagpersoner i barnehagesektoren, som arbeider med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom. Jeg mener at barnehagene har et utrolig viktig ansvar i å legge til rette for barns språklige utvikling, spesielt barn med særskilte behov. Barnehagene har et ansvar om å støtte og hjelpe ut ifra barnets egne behov, men også et ansvar om å tenke helhetlig om barn med ulike behov. Der de både må ha en helhetlig og individualistisk tilnærming mot barn med Downs syndrom. Barnehagene har ulike arbeidsmetoder, rammer og mål for det allmennpedagogiske tilbudet de gir barna som de forholde seg til. Derfor mener jeg det er interessant å undersøke hvordan den enkelte barnehage arbeider med å legge til rette for det spesialpedagogiske arbeidet for enkeltbarnet med Downs syndrom, samtidig som de bevarer den helhetlige tanken og inkludere dette i det allmennpedagogiske tilbudet barna får i barnehagen.

I dette prosjektet har problemstillingen blitt undersøkt gjennom en kvalitativ tilnærming, der fire ulike fagpersoner i barnehagesektoren har blitt intervjuet. Oppgaven bærer preg av både en induktiv- og deduktiv tilnærming til analysen og utviklingen av analysekategorier. Det teoretiske bakteppet og tidligere forskning er innhentet på bakgrunn av oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling, i tillegg er kategoriene sentrert og utviklet rundt informantenes perspektiver og erfaringer. I drøftingskapittelet tar jeg utgangspunktet i ulike kategoriene som er utviklet opp mot oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling: tidlig innsats, forsinket språkutvikling, ulike hjelpemidler og samarbeid.

Funnene i prosjektet viser hvordan barnehagene arbeider med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom, men dette arbeidet avhenger av en rekke variabler. Informantene løfter frem barnehagens organisering, bruk av hjelpemidler og kompetanse som viktige områder. På bakgrunn av analysen av de empiriske funnene i oppgaven, etablerte jeg ytterligere en kategori, der samarbeid med ulike instanser og barnets foreldre ble løftet opp og sett som essensielt i arbeidet.

Engelsk sammendrag

This is a master's thesis in Special Education, which deals with early intervention and delayed language development in children with Down syndrome. The theme is investigated based on the following research question: *How do kindergartens work with early intervention and delayed language development in children with Down syndrome?* The purpose of the thesis is to shed light on the perspective of various professionals that work in the kindergarten with children with Down syndrome, and to discuss their perspectives on how they work with early intervention and delayed language development in children with Down syndrome. I believe that kindergartens have an incredibly important responsibility in facilitating children's language development, especially children with special needs. The kindergarten support and help the children based on their needs and prerequisites, but the kindergarten also has a responsibility to have both a holistic approach and an individualistic approach towards the children with Down syndrome. The kindergartens operate within the restrictions of the National framework for Kindergartens, and need to assess how they can incorporate and facilitate the special education work for individual children with Down syndrome, while at the same time preserving the holistic ideas and including this in the general educational offer the children receive in the kindergartens.

In this project, the issue has been investigated through a qualitative approach, where four different professionals in the kindergarten have been interviewed. The assignment bears the hallmarks of both an inductive and deductive approach in the analysis, due to the fact that the theoretical background and previous research has been obtained and centered around both the professionals' experiences and perspectives, in addition to the fact that large parts of the theory take the starting point in the assignment research questions and problems. In the discussion chapter, I take the starting point in the various categories that have been developed in response to the thesis' research question and issue: early intervention, delayed language development, various aids and cooperation.

The findings in the project show that the kindergarten works with early intervention and delayed language development in children with Down syndrome, but this depends on a number of variables. The informants highlight the organisational methods, use of language tools and professional competence as important areas. Based on the analysis of the empirical findings in the thesis, I established a further category that shows that collaboration was central to the work and could be linked to the other categories in the thesis.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Norsk sammendrag	3
Engelsk sammendrag.....	4
1.0 Innledning.....	8
1.1 Problemstilling	12
1.2 Oppgavens struktur	13
2.0 Teori og kunnskapsstatus	15
2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv	15
2.2 Språk - og språkutvikling	17
2.3 Språkutvikling for barn med Downs syndrom	18
2.4 Hva innebærer tidlig innsats?.....	22
2.5 Tidlig innsats og språkutvikling hos barn med DS	23
2.6 Tverrfaglig samarbeid	27
2.6.1 Foreldresamarbeid	29
2.7 Ulike tiltak.....	31
2.7.1 Munnmotorikk.....	31
2.7.2 ASK - Alternativ supplerende kommunikasjon	32
2.7.3 Tegn til tale.....	34
2.7.4 Karlstadmodellen	35
3.0 Metodisk tilnærming	36
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	36
3.1.1 Forskerrollen	36
3.2 Kvalitativt forskningsintervju	37
3.3 Ethiske overveielser	38
3.3.1 Ethiske hensyn til forskerrollen.....	38
3.3.2 Informert samtykke og konfidensialitet	39

3.3.3 Konsekvenser	40
3.4 Informanter.....	41
3.5 Rekruttering.....	41
3.5.1 Informant 1	42
3.5.2 Informant 2.....	42
3.5.3 Informant 3.....	42
3.5.4 Informant 4.....	42
3.6 Intervjuguide	42
3.7 Gjennomføring av intervju	43
3.8 Analyse.....	45
3.8.1 Transkribering av intervjuene	47
3.8.2 Koding og kategorisering	48
3.9 Forskningsprosjektets kvalitet.....	51
4.0 Presentasjon av funn og kategorier	53
4.1 Forståelse av tidlig innsats	53
4.1.1 Organisering av arbeidet med tidlig innsats i barnehagen	55
4.2 Forståelse av språk og språkstimulering	56
4.2.1 Organisering av språkarbeidet i barnehagen	57
4.3 Forståelse av tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med DS	59
4.3.1 Kompetanse om språkutvikling hos barn med DS	60
4.4 Voksenrollen	61
4.5 Bruk av hjelpemidler.....	63
4.5 Samarbeid på ulike nivåer	66
5.0 Drøfting	69
5.1 Barnehagens organisering	70
5.2 Bruk av hjelpemidler for å støtte språklige utvikling.....	75
5.4 Tverrfaglig samarbeid	82

5.4.1 Foreldresamarbeid	84
6.0 Konklusjon	88
6.1 Studiens begrensninger og videre forskning	90
7.0 Litteraturliste	93

Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Vedlegg 2. Intervjuguide

Vedlegg 3. NSD sin vurdering

1.0 Innledning

Utgangspunktet for tematikken for i masteroppgaven er å få et innblikk i hvordan barnehagen jobber med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom. I oppgaven undersøkes det hvordan man forstår tidlig innsats på generelt grunnlag, men også hvordan dette arbeidet rettes mot det enkelte barnet i deres barnehagehverdag. Tidlig intervensjon kan ses i sammenheng med tidlig innsats og ifølge Haustätter (2021, s. 49) og Befring (2020, s. 115-117) blir tidlig innsats sett på som en strategi. Hovedmålet er å legge til rette for å støtte og hjelpe et barn med ulike utfordringer på et tidlig stadium i barns liv, slik kan man hindre eller forsinke eventuelle utfordringer som kan utvikles på sikt (Befring, 2020, s. 115-117). I St. meld. 23 (2007-2008, s. 17) vies det stor oppmerksomhet knyttet til viktigheten av nettopp tidlig innsats og dens betydning, spesielt med tanke på barns språkutvikling. Videre i dokumentet understrekes det at særlig barnets ordforråd og begrepsforståelse er av stor betydning for barnet på et senere tidspunkt, dette omhandler både leseferdigheter og kommunikasjonsferdigheter.

Ifølge Haustätter (2021, s. 49-52) innebærer arbeidet med tidlig innsats som strategi en helhetlig tilnærming hvor barnehagene må se på barnehagens helhetlige organisering, deres egne pedagogiske tilnærming, kompetansenivå og prioriteringer. De må se hvordan de best mulig ta hensyn og legge til rette for barnets ulike forutsetninger og behov, samtidig i samråd med barnets foreldre og nære omsorgspersoner kan barnehagen samarbeide om tidlig innsats for det enkelte barnet basert på de rammene barnehagen har satt (Haustätter, 2021, s. 49-52). Derfor er det aktuelt å se på hvordan barnehagene arbeider med tidlig innsats som strategi og hvordan det påvirker deres helhetlige måte å arbeide på og hvordan det stemmer overens med funnene i prosjektet.

Hensikten med oppgaven er å undersøke hvordan barnehagene arbeider med tidlig innsats og språkutvikling hos barn med Downs syndrom. Det er barnehagene som har ansvaret for å ta vare på barnets ulike behov og legge til rette for deres utvikling ut ifra deres individuelle forutsetninger i samarbeid med barnets foreldre (Barnehageloven, 2005, §1). De enkelte kommunene har også et ansvar for å sørge for at barn med Downs syndrom og andre særskilte behov, får spesialpedagogisk hjelp gjennom tidlig hjelp med, og støtte i deres sosiale- og språklige utvikling (Barnehageloven, 2005, §31). Dermed er det interessant å se om det finnes forskjellige arbeidsmetoder og tilnærminger i den enkelte barnehage og hvordan de inkluderer barnets foreldre og andre instanser.

Hagtvedt (2004, s. 107-108) viser at det generelt sett er store variasjoner i barns språktilegnelse. Videre sier hun at dette handler om at barn har ulike metoder og strategier for å tilegne seg språk, og at språktilegnelse foregår i ulikt tempo. Dette kan medføre store variasjoner for barnas språkutvikling og det kan være individuelle forskjeller hvor barn tilegner og produserer språket gjennom imitasjon i det sosiale miljøet de er en del av. Noen kan være mer aktive enn andre barn, derfor ønsker jeg å vektlegge hvordan ulike variasjoner i språkutviklingen foregår hos barn med Downs syndrom (Hagtvedt. 2004, s. 107-108). Videre i teksten vil det være naturlig å benytte forkortelsen *barn med DS* når jeg snakker om barn med Downs syndrom.

Det er ulike perspektiver og funn fra tidligere forskning og teoretisk kunnskap knyttet til språkutviklingen til barn med DS og hvordan ulike faktorer påvirkes den i større eller mindre grad. I en studie som undersøkte språk og korttidshukommelse hos barn med DS, fant Næss et al. (2011, s. 2229-2232) at barn med DS har den samme utviklingen som jevnaldrende barn på deres reseptive ordforråd, men funnene viser mangler på deres ekspressive ordforråd, grammatikk og korttidshukommelse. Derfor konkluderer studien til Næss et al. (2011, s. 2232) med at det er fordelaktig for barn med DS at det igangsettes tidlig språklig intervensjon. Resultatene av forskningen viser at barn med DS viser et språkunderskudd på flere områder, bortsett fra deres reseptive språkferdigheter. Årsaken til dette kan være at reseptive ferdigheter er mindre krevende å vurdere for deres kognitive ferdighetsnivå (Næss et al., 2011, s. 2231). På en side er det mindre utfordrende for et barn å peke på et bilde når de hører et ord, der det på en annen side krever flere kognitive prosesser når barnet skal både benytte sitt ekspressive ordforråd sammen med grammatiske prosesser i ulike kontekster. Eksempelvis avhenger dette av barnets evne til å kunne forstå og uttale ord basert på den konteksten de befinner seg i til enhver tid (Næss et al., 2011, s. 2231).

Andre faktorer som påvirker språkutviklingen hos barn med DS, er for eksempel barnets evne bearbeide informasjon. Ifølge Pekkonen et al. (2007, s. 1547-1550) går både visuell og auditiv prosessering saktere hos barn med DS og fører til at de kan ha behov for tid til å bearbeide og svare på spørsmål. Dette kan gjøre det vanskelig for de å forstå og delta i sosial samhandling i deres barnehagehverdag. Her kan oppmuntrende ord av nære voksne være med på å motivere barnet til å respondere med å peke eller benytte hjelpemidler som alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) være gode tiltak for å støtte språket som barnehagen kan iverksette (Næss, et al., 2017, s. 9).

Fidler et al. (2009, s. 38) sier at utviklingen av språk og kommunikasjon hos barn med DS er godt beskrevet på flere områder. En eldre studie av Johnston og Stansfield (1997), sammenlignet en gruppe barn med DS og en gruppe typisk utviklede barn på deres pragmatiske ferdigheter. Barna med DS viste tilsvarende eller bedre pragmatiske ferdigheter enn typisk utviklede barn, men det er viktig å understreke at i denne studien var barna med DS i en barnehage med kjente og trygge omgivelser, der de møtte flere barn regelmessig over en tid. De typisk utviklede barna hadde ikke de samme rammene og erfaringene, men likevel viste de en aldersadekvat utvikling (Johnston & Stansfield, 1997, s. 27-28). Samtidig er det sprikende funn når det gjelder pragmatiske ferdigheter hos barn med DS, der Abbeduto et al. (2007, s. 253-254) sin studie, trekker frem svakheter ved den pragmatiske utviklingen hos barn med DS. Funnene viser at barn med DS må kompensere og benytte mindre komplekse strategier for å formidle deres budskap i samspill med andre barn. Dette er på bakgrunn av en rekke faktorer påvirker kommunikasjonen og samspillet i her og nå situasjoner mellom barna, som krever mer av barnets språklige ferdigheter på ulike nivåer, som for eksempel manglende ekspressivt språk (Abbeduto et al., 2007, s. 253-254).

Dette kan ses i sammenheng med at barn med DS kan ha et forsinket eller manglende verbalspråk, svakere hørsel og munnmotoriske ferdigheter (Roberts et al., 2007; Næss et al., 2017; Næss et al. 2021). Her har jeg knyttet inn ulike forskningsstudier som viser til både styrker og svakheter ved den sosiale bruken av språket som omfavner barnets pragmatiske forståelse, hvordan de benytter språket i den konteksten de befinner seg i. Likevel viser de til at barn med DS kan dra nytte av å være i sosiale settinger i tidlig alder, men etter hvert som de blir eldre krever det mer komplekse prosesser. Et eksempel kan være at det krever færre kognitive prosesser å svare *ja* eller *nei*, fremfor å benytte flere språklige områder som krever flere prosesser samtidig, slik som syntaks og pragmatikk (Roberts et al., 2007; Næss et al., 2017; Næss et al., 2021). En annen studie av Næss et al. (2016) undersøker nettopp det sosiale aspektet hos barn med DS. Undersøkelser viser at barn med DS har sosiale evner til å leke med andre, men de ikke blir inkludert på samme måte som typisk utviklede barn. Her var språket en sentral del av hvordan det sosiale samspillet utviklet seg, dette kan ses i sammenheng med de variasjonene av styrker og svakheter i barnets sosiale språkferdigheter, som kom frem i tidligere forskning som nevnt (Abbeduto et al., 2007; Fidler et al., 2009; Johnston & Stansfield, 1997). Min forforståelse av hvordan læring skjer i barnehagehverdagen er nettopp gjennom samspill og lek, denne forståelsen støttes gjennom Vygotskijs syn på læring og det sosiokulturelle læringsperspektivet (Vygotskij, 2001).

Sammen med de ulike funnene som både viser til svakheter og styrker i språkutviklingen hos barn med DS, gjør det interessant å undersøke hvordan barnehagene arbeider med å støtte og hjelpe språkutviklingen hos barn med DS i sosiale samspill med andre barn.

Det er fordelaktig å benytte seg av kompensierende strategier i form av gi barna støtte i språklige møtepunkter i hverdagen (Næss et al., 2011, s. 2232). Det kan for eksempel være bruk av bilder, konkreter eller interaktive tavler som støtte i hverdagen. Dette vil hjelpe barn med DS å forstå det muntlige språket i større grad både på ord - og setningsnivå. Forskerne foreslår at en igangsetting av tidlig og systematisk tale- og språktrening kan være gunstig, men de konkluderer med at dette må evalueres i nye forskningsstudier i fremtiden (Næss et al., 2011, s. 2232). Derfor blir det viktig å se om det finnes tidligere forskning som viser effekten av ulike tiltak. En studie av Wright et al. (2013), viser en positiv effekt av å benytte talespråk sammen med naturlige tegn for å styrke språkutviklingen hos barn med DS. Dette står i kontrast med Næss et al. (2017, s. 15), som trekker frem at det er lite forskningsbasert kunnskap om hvilke tiltak som eventuelt egner seg best for barn med DS, selv om det er en rekke faktorer som kan bidra til å stimulere barnets språklige utvikling på best mulig måte, for eksempel bruk av tegn til tale som er en form for Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK). Ifølge Næss et al. (2011, s. 2232) er det et fåtall av intervensjonsprogrammer som er spesifikt utviklet for barn med Downs syndrom med tanke på at deres språkprofil er forskjellige fra typisk utviklede barn. Derfor vil det være nødvendig undersøke effekten av både tale og språktrening for barn med denne diagnosen (Næss et al., 2011, s. 2232). Dette kunne også konkluderes i Næss et al. (2016, s. 25-28) hvor de etterlyser større kompetanse om å tilrettelegge for språklig og sosial fungering både på individ- og gruppenivå.

Dette forskningsprosjektet er svært aktuelt med tanke på å sette søkelyset på hvordan barnehagene arbeider med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med DS. Tidligere forskning viser både tydelig og varierende empirisk kunnskap som viser viktigheten av tidlig innsats rettet mot språkutviklingen til barn med DS. Det fremgår også i forskningen at mye av dette arbeidet kan og bør foregå i samspill med andre mennesker. Den aktuelle problemstillingen vektlegger å undersøke hvordan ulike fagpersoner i barnehagene jobber konkret både på systemnivå og på individnivå og hvilke erfaringer de har gjort seg med å tilrettelegge og støtte språkutviklingen gjennom tidlig innsats rettet mot barn med DS. For eksempel hvordan det spesialpedagogiske arbeidet kan inkluderes i helhetlig tanke omkring barnas hverdag både fra den sosiale samhandlingen inne på avdeling til mer systematisk arbeid med enkeltbarnet for å støtte deres språklige utvikling.

1.1 Problemstilling

For å undersøke hvordan barnehagene jobber med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom har jeg valgt å sette søkelys på perspektivene til fagpersoner tilknyttet det spesialpedagogiske feltet i barnehagesektoren. Hvordan de forstår og opplever tidlig innsats rettet mot barn med Downs syndrom og hvordan de kan støtte deres språkutvikling i praksis. Jeg har valgt å undersøke dette ved å intervju fire fagpersoner med ulike roller i barnehagen om deres egne erfaringer og opplevelser om tematikken, med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan jobber barnehagen med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom?

Fagpersonenes perspektiver, erfaringer og refleksjoner vil gi meg en større innsikt og forståelse for hvordan de opplever sin egen rolle og hvordan dette fungerer i samarbeid med resten av barnehagens praksis. Dette ser jeg på som veldig sentralt i å skape mer kunnskap rundt tematikken. Befring (2020, s. 110-116) sier at forebygging har en sentral posisjon i spesialpedagogiske arbeidet, der det handler om å iverksette nødvendige tiltak mot risikofaktorer samtidig som man styrker barnets egne forutsetninger. Videre skriver Befring (2020, s. 117) at barnehageansatte er i en unik posisjon med tanke på deres nærhet til både foreldre og barn, slik at de kan oppdage barn som trenger nødvendige støtte og tilrettelegging i sin hverdag. Videre skriver han om at det finnes ulike typer forebygging, men nevner spesielt tidlig forebygging som en viktig strategi i hjemmet, barnehagen og skolen. Derfor mener jeg det blir viktig å se på og innhente kunnskap om hvordan arbeidet med tidlig innsats foregår i barnehagene. Befring (2020, s. 117) understreker at forebygging som strategi er et sentralt formål med barnehagen som virksomhet og dette presiseres også i Rammeplanen om hvordan de skal tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet med tanke på å tilrettelegge for barn som trenger ekstra støtte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Så for å undersøke denne problemstillingen fra et empirisk og teoretisk ståsted har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å undersøke enkeltdeler av problemstillingen.

- Hvilket fokus har barnehagene på tidlig innsats og språkutvikling knyttet til barn med Downs syndrom med forsinket språkutvikling og hvordan kommer dette til uttrykk i barnehagens måte å jobbe på?

- Hvordan benytter barnehagene hjelpemidler som ASK/tegn til tale i arbeidet med tidlig innsats og språkstimulering knyttet til barn med Downs syndrom som har forsinket språk?
- Hvordan samarbeider barnehagene med foreldre og andre instanser og fagpersoner knyttet til arbeidet med tidlig innsats og språkstimulering hos barn med Downs syndrom som har forsinket språk?

1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er inndelt i seks kapitler. I kapittel 1 introduserer jeg oppgavens tematikk, problemstilling, forskningsspørsmål og oppgavens struktur. Over i kapittel 2, presenteres teori og tidligere forskning knyttet til sentrale begreper i problemstillingen; *tidlig innsats* og *forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom*. Først presenterer jeg generell teori knyttet til begrepene *tidlig innsats* og *språkutvikling*, videre går jeg mer i dybden og trekker frem sentrale teorier og tidligere forskning rettet mot *tidlig innsats* og *forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom*. Samtidig trekker jeg frem *det sosiokulturelle læringsperspektivet* som har vært med på å danne grunnlaget for læringsbegrepet i utdanningssektoren. I tillegg presenteres teori og forskning knyttet til det tverrfaglige samarbeidet som er knyttet til barn med DS og ulike hjelpemidler som kan benyttes i arbeidet med *tidlig innsats* rettet mot barn med DS og deres *forsinkede språkutvikling*.

Forskningsprosessen i denne masteroppgaven har foregått både induktivt og deduktivt. Derfor har noe av det teoretiske bakteppe og forskning blitt konstruert rundt *tidlig innsats* og *forsinket språkutvikling* hos barn med DS, på bakgrunn av masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Samtidig har de empiriske funnene i studien og påvirket videre innhenting av teori og forskning rundt begrepene *tidlig innsats* og *forsinket språkutvikling* hos barn med DS. Derfor er dette er sentrale elementer som beskriver masteroppgavens teoretiske perspektiv og er en presentasjon av den teoretiske forforståelsen og rammene som ligger til grunn.

I kapittel 3 presenteres og begrunnes masteroppgavens metodiske valg og videre redegjøres det for forskningsprosessen. I kapittel 4 presenteres de empiriske funnene fra studien og introduserer de ulike kategoriene som har blitt utarbeidet underveis i analyseprosessen. Kategoriene er utarbeidet på bakgrunn av både de empiriske funnene som foreligger i studien og studiens forskningsspørsmål- og problemstilling.

Videre i kapittel 5 drøftes de empiriske funnene på bakgrunn av relevant teori og tidligere forskning innenfor de ulike kategoriene som er utarbeidet i forrige kapittel og tar utgangspunktet i studiens forskningsspørsmål. Teorien og tidligere forskning som blir presentert og drøftet, er vekselvis inkludert med utgangspunkt i det empiriske funnene som har blitt gjort i studien, sammen med teori og forskning som er utviklet og basert på begreper i problemstillingen fra kapittel 2. Først vil informantenes perspektiver på barnehagens organisering av *tidlig innsats* rettet mot barn med DS og deres *forsinkede språkutvikling* drøftes med relevant teori og tidligere forskning. Videre drøftes informantenes perspektiver knyttet til bruk av hjelpemidler i dette arbeidet. Avslutningsvis drøftes perspektivene til informantene og hvordan det tverrfaglige samarbeidet styrker og påvirker det helhetlige arbeidet med *tidlig innsats* rettet mot barn med DS og det spesialpedagogiske arbeidet mot enkeltbarnet.

I kapittel 6 vil jeg redegjøre for svarene ved studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Samtidig vurderer studiens bidrag og vurderer hvorvidt det har kommet noe ny kunnskap inn i det spesialpedagogiske feltet, når det gjelder *tidlig innsats* og *språkutviklingen* til barn med DS. Jeg vil også kort vurderer hvilke begrensninger ved resultatene som fremkommer i studien og hvordan resultatet av studien skal følges opp videre.

2.0 Teori og kunnskapsstatus

Barnehagens mandat er å tilrettelegge for et stimulerende miljø som støtter opp om barns lek, læring, mestring og utforskning (Barneloven, 2005, §1). I barnehagehverdagen skal barna få muligheten til å utvide egne perspektiver og få en større innsikt gjennom å undersøke, oppdage og forstå sammenhenger i samspill med andre barn og voksne (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Lek og samspill i sosiale relasjoner er gjennomgående når det gjelder læringsbegrepet i barnehagen og dette er begreper som sterkt knyttet til Vygotskijs teoretiske perspektiv på læring og utvikling (Vygotskij, 2001, s. 14-15). Det sosiokulturelle læringsperspektivet argumenterer for at læring foregår i sosiale og kulturelle sammenhenger som for eksempel barnehagehverdagen (Vygotskij, 2001, s. 14-15). Tilrettelegging for *tidlig innsats* og *forsinket språkutvikling*, er andre sentrale begreper i oppgavens problemstilling. Herunder har fagpersoner knyttet til barnehagene en helt sentral og viktig oppgave i møte med barns samspill, kultur og de sosiale relasjonene hvor læringen skjer. Derfor vil jeg dette kapittelet redegjøre for begrepene *tidlig innsats* og *barns språkutvikling* på generelt plan, før jeg redegjør og går i dybden på *tidlig innsats* og *forsinket språkutvikling hos barn med DS* inn mot læringsperspektivet i barnehagen. Videre blir det viktig å redegjøre for ulike tiltak som kan igangsettes som støtter og hjelper barn med DS og deres språkutvikling.

2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Det sosiokulturelle læringsperspektivet stammer fra Vygotskijs tenkning og kulturpsykologien (Vygotskij, 2001, s. 14-15). Jeg anser dette som en viktig del av barnehagehverdagen, på grunn av at barnehagens læringsperspektiv er sentrert rundt at barn skal få oppleve å møte et miljø i barnehagehverdagen som stimulerer til lek, utforskning, læring og opplevelse av mestring i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). Det sosiokulturelle læringsperspektivet tar utgangspunkt i at læring skjer i sosiale- og kulturelle sammenhenger, hvor vi mennesker utvikler oss i fellesskap med andre. Fra barnehageperspektiv kan dette ses i direkte sammenheng med det sosiale samspillet som foregår mellom barn i løpet av barnehagehverdagen, der barns læring kan oppstå i det sosiale samspillene som skjer mellom barn og voksne i den kulturen de sammen er en del av (Vygotskij, 2001, s. 14-15). Barnehagen skal være en arena der barn skal oppleve utvikling og læring, og et sted de kan få være en del av et stimulerende miljø med leken i fokus. Gjennom lek og utforskning kan barna få oppleve mestring og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20-22). Derfor har Vygotskijs syn på læring har vært av stor betydning for utdanningssektoren

og deres syn på den sosiale organiseringen av læringsbegrepet både i barnehage- og skole (Vygotskij, 2001, s. 14-15). Når Vygotskij snakker om læringsperspektiver, skiller han gjerne mellom barns faktiske utviklingsnivå og deres mulige utviklingsnivå (Vygotskij, 2001, s. 15). Kort forklart, handler dette om hva barnet mestrer på egenhånd og hva barnet kan lære å mestre ved hjelp av støtte og veiledning fra voksne. Avstanden mellom disse utviklingssonene kaller Vygotskij den nærmeste utviklingssone, der barnet kan dra nytte av erfaringene og kommunikasjonen gjennom samspillet med andre mennesker (Vygotskij, 2001, s. 15). Jeg ønsker å trekke frem et eksempel i denne sammenheng, som godt beskriver hvordan samspillet mellom barn og voksne skal styrke barnets utvikling. Kommunikasjonsutviklingen tar form og begynner allerede i spedbarnsalderen gjennom førspråklig kommunikasjon og samspill mellom barn og voksne (Næss et al., 2019, s. 416). Med dette i tankene, kan foreldre og nære omsorgspersoner i barnehagen sette i gang tiltak på et tidlig stadium i barns utvikling, eksempel overfor barn med DS. Her kan både foreldre og barnehagen igangsette både forebyggende eller kompenserende tiltak med hensikt å stimulere barns kommunikative og språklige utvikling (Næss, et al. 2019, s. 416). En rapport av Eberthart et al. (2011, s. 65) viser til resultater ved å benytte en responsiv kommunikasjonsstil som tiltak, som innebærer at man som foreldre følger, responderer og imiterer på barnets kommunikasjon og interesser i samspill, for å styrke språkutviklingen. I rapporten konkluderes det med at å benytte en slik strategi gir effekt både overfor foreldrenes kompetanse på området og barnets kommunikasjon- og språkferdigheter (Eberthart et al., 2011, s. 70).

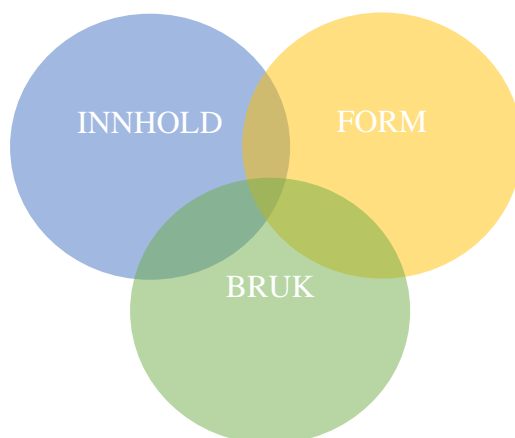
Det sosiale miljøet barnet er en del av i barnehagen er avgjørende for barnets utvikling og læring (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 598). Dette er helt uavhengig av barnets funksjonsnivå, eventuelle utfordringer eller om barnet har særlig behov for hjelp eller støtte i barnehagehverdagen (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 598). Inkludering står sentralt i barnehagens mandat og barnehagepersonalet skal tilrettelegge at alle barn blir inkludert ut ifra sine egne forutsetninger og behov slik at alle får oppleve sosial tilhørighet i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). For noen barn vil inkludering i et fellesskap være et viktig tiltak barnehagepersonalet tilrettelegger for når det gjelder tidlig innsats. Leken som foregår i barnehagen skal være en arena for barnas utvikling og læring, en arena der barna får oppleve sosialtilhørighet og språklig samhandling med barn og voksne. Det er sentralt i barnehagens mandat at barn skal få oppleve og erfare både glede, spenning og begeistring gjennom leken (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20-40). Ved at barnehagepersonalet tilrettelegger for skapende aktiviteter på lekens premisser vil barna oppleve læring gjennom undring,

eksperimentering, erfaring og opplevelser. Leken er ikke bare en arena for læring, men lekens egenverdi gir barn mulighet til å utvikle sin egen identitet samtidig som den gir rike erfaringer og opplevelser (Lillemyr, 2011, s. 40). Leken er helt sentral og setter rammer for all aktivitet i barnehagen, men for barn med ulike behov og vansker er leken like viktig som for normalt utviklede barn. Samtidig må det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen tilrettelegges ut ifra barnas ulike forutsetninger og behov i henhold til rammeverket i lov om barnehager. (Barnehageloven, 2005, § 31; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40; Åmot & Ytterhus, 2019, s. 599).

2.2 Språk - og språkutvikling

Språket vårt er et intrikat system. Ved å gå i dybden på hvordan de ulike komponentene fungerer enkeltvis vil det være enklere å forstå hvordan de fungerer sammen som en helhet. Hvis man oppdager at et barn har språk- og talevansker, vil det være en fordel å både beskrive og tolke de ulike komponentene i språket barnet mestrer og strever med isolert. Det er viktig å både kunne se de ulike komponentene isolert og sammen betrakte dem i sin helhet for å få et riktig bilde av barnets språk- og talevansker (Rygvold, 2017, s. 165).

For å forstå bedre hvordan barn med Downs syndrom kan ha forsinket i sin språkligutvikling, kan det være lurt å ta utgangspunkt i en modell for hvordan språk er organisert og bygd opp. Bloom og Lahey (1978) har utviklet en språkmodell som deler språket inn i tre ulike komponenter; innhold, form og bruk. De ulike komponentene i språket går inn i hverandre og samlet sett utgjør dette vår språklige kompetanse (Rygvold, 2017, s. 165).



Figur 1. Modell etter Bloom og Lahey (1978).

Språkets *innhold* omhandler først og fremst meningen for våre språklige uttrykk. Under denne komponenten finner vi begrepet *semantikk*. Semantikk handler om vår kunnskap om den språklige betydningen til ord, setninger og ytringer og hvordan det benyttes for å gi et meningsinnhold i det vi formidler. Språkets formside består igjen av tre komponenter; *fonologi*, *morfologi* og *syntaks* (Rygvold, 2017, s. 165-166). *Fonologi* handler om de ulike språklydene i verdens språk. Innenfor fonologien beskrives et sett av regler for hvordan språklydene skal brukes og hvilken funksjon de har for språket, slik at ulike ord har forskjellig meningsinnhold (Rygvold, 2017, s. 165-166). For eksempel viser ordparene *katt* og *hatt*, som kun skiller seg fra hverandre ved hjelp av én språklyd, at språklydene /h/ og /k/ er eksempler på lyder som har betydningsskillende funksjon på norsk. *Morfologi* handler om hvordan ordene i språket vårt er bygd opp og hvordan de struktureres (Rygvold, 2017, s. 165-166). Et morfem er den minste enheten i språket vårt som kan ha en selvstendig mening, for eksempel; *katt*, *sol*. Morfemer kan også være endelser vi legger til ulike ord, hvor eksempelvis *katt-en* og *sol-a*, hvor de får samme funksjonen som er bestemt form entall, men har ulik form. Samtidig kan endelsene få bestemt form flertall, hvor endelsene blir for eksempel *katt-ene*. *Morfologi* kan også handle om hvordan vi benytter ordsammensetninger for å lage nye ord, for eksempel at *søle* + *vann*, blir *sølevann* (Rygvold, 2017, s. 165-166). Vi kan også avlede ord fra andre ord, for eksempel ved å lage verbet *fiske* av substantivet *fisk*. Det tredje komponenten *syntaks* handler om hvordan ord kan settes sammen for å danne ytringer eller setninger. Dette viser tydelig hvordan de ulike komponentene i språket vårt overlapper hverandre og ved for eksempel å lage setninger kombinerer vi både språkets innhold, formside og bruk (Rygvold, 2017, s. 165-166).

Til slutt skal vi ta for oss språkets *bruk* som den siste komponenten som utgjør vår språklige kompetanse. Under denne komponenten finner vi begrepet *pragmatikk*, som i hovedsak er regler for hvordan vi språket vårt brukes og tolkes i sosial kontekst. Man kan ytre det samme innholdet, men det kan oppfattes ulikt i ulike kontekster vi befinner oss. For eksempel vil vi avpasse oss situasjonen vi er i og ut ifra hvilken samtalepartner vi har, som voksne vil vi snakke annerledes til andre voksne enn når vi snakker med barn (Rygvold, 2017, s. 165-166).

2.3 Språkutvikling for barn med Downs syndrom

Downs syndrom er en medfødt genetisk tilstand som påvirker barnets utvikling på flere områder, men det er store variasjoner i både grad og omfanget hos det enkelte barnet. For eksempel kan det være utviklingsmessige forsinkelser både fysisk og kognitivt, der barn med Downs syndrom kan ha en forsinket bevegelsesutvikling og lavere spenning i muskulaturen

(hypoton muskulatur). I tillegg til hjertefeil og syn- og hørselsvansker, lærevansker og kommunikasjons- og språkvansker (Tidemand-Andersen & Skauge, 2007, s. 7-15; World Health Organization, 2019). I dette forskningsprosjektet ligger fokuset spesielt på forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom og vi må belyse hva som finnes av forskning omkring tematikken.

Først er det essensielt å nevne at det finnes forskjeller på utviklingsmessige språkforstyrrelser og språkforstyrrelse som følge av biomedisinske årsaker. En artikkel av Kristoffersen et al. (2021) presenterer resultatene fra en konsensstudie som omhandler terminologi for vansker med språk hos barn og unge. Her ønsker de å foreslå og oppdatere nåværende norske termer for barn med språkvansker. Kristoffersen et al. (2021, s. 21) konkluderer med og foreslår å benytte *språkforstyrrelse* som en overordnet og formell term i norsk kontekst når det gjelder barns språkvansker. Her skilles det mellom en uformell beskrivelse; *vansker med språk, tale og kommunikasjon* som tas i bruk når det er mer uklart hvorvidt vanskene vil medføre barn og unge en betydelig og varig funksjonsnedsettelse. Kristoffersen et al. (2021, s. 21) viser til at den nye termen *utviklingsmessige språkforstyrrelser*, handler barn og unge som har vansker med språket utover fire-fem årsalderen, og hvor det er sannsynlig at språkvansken vil vedvare livet ut. I disse tilfellene vil de språklige utfordringene begrense barn og unges muligheter for å delta i samfunnet og yrkeslivet generelt. Videre foreslår de termen *språkforstyrrelse assosiert med X* for språkforstyrrelser knyttet til biomedisinske tilstander hos barn og unge. Eksempelvis når man snakker om barn med DS og deres språkvansker, blir den nye terminologien som benyttes; *språkforstyrrelse assosiert med Downs syndrom* (Kristoffersen et al., 2021).

Som tidligere nevnt, sier Hagtvedt (2004, s. 107-108) at barn har ulike metoder og strategier når det gjelder å tilegne seg språk, og at dette foregår i ulikt tempo og det kan føre til store variasjoner for barnas språkutvikling. Hun viser også til individuelle forskjeller som hvor aktive eller passive barn kan være når det gjelder å tilegne seg og produsere språket. Disse forskjellene kan være større hos barn med DS som følge av biomedisinske årsaker. Eksempelvis viser Holden og Gitlesen (2006) til flere særtrekk hos barn med DS som kan ha betydning for videre opplæring og hvordan den må tilpasses det enkelte barnet. De viser til at barn med DS er hypotone og har en svakere motoriske ferdigheter. Det at barn er hypotone, vil si at de har en lavere muskelspenning i kroppen som kan føre til motoriske utfordringer. De kan for eksempel streve med aktiviteter som krever finmotoriske ferdigheter som å tegne med blyant, klippe med saks eller lignende (Tidemand-Andersen & Skauge, 2007, s. 12).

Svakere munnmotoriske ferdigheter hos barn med DS kan også føre til tale - og uttaleproblematikk, som kan ses i sammenheng med språkets innhold, form og bruk. Personer med DS har en trang munn som gjør at tungen blir relativt stor i forhold til munnhulen. Dette i kombinasjon med hypotoni gjør at tungen kan være slappere og skape utfordringer med uttale (Holden & Gitlesen, 2006).

I artikkelen til Næss et al. (2017) setter de søkelys på å presentere forskningsbasert kunnskap på vokabularintervensjoner for barn med DS. Hun sier at barn med DS sammenlignet med typisk utviklede barn på samme alder viser mer eller mindre lik semantisk utvikling, men ofte har deres evne til å uttrykke ord svakere enn ordforståelsen (Næss et al. (2017, s. 8). I en artikkel som tar for seg den fonologiske utviklingen hos barn med DS, hevder Stoel-Gammon (2001, s. 93-95) at det er flere faktorer knyttet til biomedisinske årsaker, barnets språkmiljø og den førspråklige utviklingen, som igjen påvirker og skaper utfordringer for hvordan man kan uttrykke seg og oppfatte språket. Berglund et al. (2001) sin studie fokuserer på variasjonene i talespråkutviklingen hos barn med DS, hvor de kan vise til store variasjoner i barnets fonologiske utvikling. Både Stoel-Gammon (2001, s. 96) og Berglund et al. (2001, s. 183-189) viser dermed til et stort aldersspenn på når barn med DS begynner å produsere sine første ord, fra underkant av to år og frem mot fem årsalderen (Berglund et al., 2001, s. 183-190; Stoel-Gammon, 2001, s. 96). Ordforrådet til barn med DS øker gjerne med alderen, men viser til en saktere utvikling både når det gjelder bredden på ordforrådet og hvor raskt utviklingen foregår. Man snakker gjerne om at typisk utviklede barn har en vokabularspurt, men denne foregår på et senere tidspunkt hos barn med DS (Næss et. al, 2017, s. 6-8). Ifølge Garmann et al. (2017, s. 54-55) skjer det en ordspurt hos normalt utviklede barn omkring 18-24 måneder alder. Dette er en periode i språkutvikling hos barn, der ordforrådet øker drastisk og i et høyt tempo. En norsk studie viser at halvparten av barna på 18 måneder kan si omkring 60 eller flere ord og antallet hadde økt drastisk til over 300 ord når barna var ved 24 måneder (Kristoffersen og Simonsen, 2012). En nyere studie setter søkelyset på å identifisere forskjeller og likheter i prediktorene ved ekspressivt ordforråd hos barn med DS og hos typisk utviklede barn. De viser til at spesielt barn med DS er en gruppe som har et svakt ekspressivt ordforråd og trenger tidlig intervensjon hvor man tilrettelegger og følger opp (Næss et al. (2021, s. 1).

Tidemand-Andersen og Skauge (2007, s. 19) sier at barn med DS har bedre reseptive språkferdigheter enn ekspressive språkferdigheter, altså at de har en bedre språkforståelse, men har en svakere evne til å uttrykke seg språklig. I tillegg viser enkelte studier at barn med

DS har et svakere ekspressivt språk enn typisk utviklede barn (Næss et al., 2011). Det er flere usikkerhetsmomenter knyttet til språkutviklingen til barn med DS, der Næss et al. (2021, s. 13-14) blant annet viser de til signifikante forskjeller på det reseptive ordforrådet, auditivt minne og munnmotoriske ferdigheter hos barn med DS, sammenlignet med typisk utviklede barn. Disse forskjellene hadde større innvirkning på språkutviklingen hos barn med DS fremfor typisk utviklede barn, der forskjellene var mer avgjørende for videre utvikling av språket hos barn med DS. Dette innebærer at de er mer utsatt for risikofaktorer som kan påvirke deres ekspressive ordforråd mer enn typisk utviklede barn, for eksempel kan det medføre en forsinkelse i deres verbale språkutvikling og vil derfor ha behov for intervensjoner rettet mot deres ekspressive ferdigheter (Næss et al. (2021, s. 11-14).

Roberts et al. (2007, s. 27) skriver at når barn skal tilegne seg språk, må man kunne tilegne seg språkllyder, morfemer, ord og språkets grammatiske regler samtidig som man må lære seg å forstå og bruke språket. Her snakker de om ulike sider ved språkutviklingen, både den fonologiske, syntaktisk, semantisk og pragmatiske utviklingen. Fidler et al. (2009) sier at spesielt kommunikasjon- og språkutvikling er godt beskrevet på ulike områder når det gjelder DS. Spesielt er en forsinket språkutvikling noe som karakteristisk hos barn med DS, men med utfordringer med hørsel som nevnt over blir dette svært sammensatt og vil ha en negativ innvirkning på barnets språklige utvikling. Roberts et al. (2007, s. 27) sier at hos barn med DS kan det være ulike årsaker som fører til forsinket språkutvikling. Det er spesielt faktorer knyttet til hørsel og munnmotoriske ferdigheter som kan skape både utfordringer og forsinkelser i deres språklige utvikling. God hørsel viktig for språkutviklingen og to tredjedeler av barn med DS har hørseltap av ulike årsaker, samtidig som ørebetennelse er svært utbredt (Roberts et al., 2007, s. 27). Ifølge Bakken et al. (2017, s. 236) er hørselen den viktigste sansen for utvikling av språket. Nedsatt hørsel kan få konsekvenser for videre språklig utvikling, eksempelvis kan det gjøre at det gjør det vanskelig for oss få med oss helheten i lydbilde. Dette får ringvirkninger og konsekvenser for begrepsutvikling, talespråk og kommunikasjon med andre (Bakken et al., 2017, s. 236).

Tidemand-Andersen og Skauge (2007, s. 18-19) sier at nedsatt hørsel gir utfordringer med å bearbeide hørselsinntrykk. I tillegg hevder de at et svakere utviklet auditivt korttidsminne er en av flere sammensatte årsaker til at barn med DS har en forsinket språkutvikling. Det er også flere munnmotoriske avvik og variasjoner hos barn med diagnosen som kan ha påvirkende årsaker til en forsinkelse i språkutviklingen (Roberts et al. (2007, s. 27). Det pragmatiske området kan både ses både som en styrke og en svakhet ifølge tidligere forskning

(Abbeduto et al., 2007; Tidemand-Andersen & Skauge, 2007, s. 19; Fidler et al., 2009). En artikkel skrevet av Abbeduto et al. (2007, s. 253-254), viser til at personer med DS har en ujevn språkprofil, og viser til at de har svekkelser og forsinkelser i deres pragmatiske utvikling. På samme måte som typisk utviklede barn benytter barn med DS språket som et verktøy i sosialt samspill. Til dels gjennom å kompensere deres begrensede ekspressive språk gjennom å benytte mindre komplekse strategier for å uttrykke seg. Det kan gjøre det utfordrende å formidle det budskapet de ønsker på en god og effektiv måte, som gjør det vanskelig for andre å forstå (Abbeduto et al., 2007, s. 253-254). På sin side er funnene fra Johnston og Stansfield (1997) sin studie, viser det pragmatiske siden ved språket hos barn med DS som en styrke, for eksempel trekkes det frem at barnene med DS gjorde seg godt forstått overfor sine foreldre i studien. Derfor vil det være interessant å se hvordan barnehagene tilrettelegger og stimulerer for barnets språkutvikling på bakgrunn av at det er svært sammensatt og årsakene til forsinkelsene kan være flere.

Som nevnt over har barn med DS utviklingsmessige vansker både fysisk og kognitivt i varierende omfang og grad, noe som gjør at de har forskjellige forutsetninger sammenlignet med typisk utviklede barn. Barn med DS har i større grad behov for oppfølging og vil trenge systematisk stimulering for å oppnå sitt fulle potensial innenfor deres egne forutsetninger. Ødegaard og Færevaa (2021, s. 306-307) viser til forskning hvor barn med DS utvikler språket raskere når de deltar i samspill med andre hvor de har felles oppmerksomhet. I barnehagehverdagen kan dette for eksempel gjennomføres ved å rette fokus mot objekter som blir benyttet i samlingsstund. Barnehagehverdagen gir fullt av muligheter og møtepunkter for felles opplevelser både for barn og voksne. Felles oppmerksomhet og fokus er en helt grunnleggende del av det kommunikative samspillet som foregår barnehagehverdagen (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 307). Dette understreker viktigheten av arbeidet barnehagene legger ned. Det å skape felles opplevelser og erfaringer er sentralt i barnehagens mandat, der barnehagene skal legge til rette for at alle barn får felles opplevelser og erfaringer gjennom lek og samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20).

2.4 Hva innebærer tidlig innsats?

Tidlig innsats er en strategi hvor hovedmålet er å tilrettelegge for å støtte og hjelpe barn med ulike utfordringer på et tidlig stadium på et generelt plan (Haustätter, 2021, s. 49-50). Barnehageansatte kan bidra til å tilby både støtte og hjelp på et tidlig tidspunkt i barns utvikling (Befring, 2020, s. 115-117; Haustätter, 2021, s. 49-50). En av oppgavene til barnehagene er å sørge for å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas ulike

forutsetninger og behov. Dette innebærer at ansatte i barnehagen skal sørge for å tilrettelegge for enkeltindividet ut ifra deres forutsetninger i form av ekstra støtte og at barnehagen er tidlig ute med å tilrettelegge både når det gjelder sosiale, pedagogiske og eventuelle fysiske faktorer som skal tas hensyn til (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). Videre må barnehagen sørge for at det er kontinuitet i tilbudet og tilretteleggingen må vurderes og justeres underveis ut ifra enkeltindividets behov og utvikling. Målet er at alle barn skal ha et inkluderende og likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet (2017, s. 40).

Kleppenes og Sande (2022, s. 48-49) sier at begrepet tidlig innsats er todelt. Det handler om å gjøre en innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, samtidig kunne gripe inn hvis barn eller unge får ulike utfordringer som blir oppdaget gjennom kartlegging eller observasjoner. Det kan også oppstå ulike utfordringer grunnet sykdom eller skade. Det å igangsette en tidlig intervensjon handler om å gjøre en innsats på et tidlig stadium i barns utvikling, så både tidlig innsats og tidlig intervensjon er begge en samlebetegnelse å oppdage og sette i gang tiltak som både støttende for barnets videre utvikling og forebygger en uheldig utvikling. Således vil det være naturlig å benytte begrepet tidlig innsats som en samlebetegnelse videre når jeg snakker om igangsetting av tiltak. Videre sier Kleppenes og Sande (2022, s. 48-49) at selv om et barn har utfordringer med den språklige utviklingen og ikke har evnen til å kunne uttrykke seg muntlig, betyr det ikke at barnet ikke forstår språk. Derfor vil det være viktig at man gir barn som har språklige utfordringer, muligheter til å kunne uttrykke seg på et tidlig stadium som igjen vil bli sett på som et tiltak med fokus på tidlig innsats hos barn med DS.

2.5 Tidlig innsats og språkutvikling hos barn med DS

Spiker (2011, s. 15-18) skriver at tidlig innsats for barn med DS ble startet som et initiativ fra en gruppe foreldre og forskere på 1970 tallet, der de igangsatte en rekke eksperimentelle programmer som satte søkelyset på tidlig innsats for spedbarn og barn med funksjonshemming. Dette var på bakgrunn av lave forventninger og negative holdninger fra samfunnet til barn med DS knyttet til oppdragelse- og utdanningsspørsmålet fra et historisk perspektiv. Samfunnet mente barn med DS hadde begrensede ferdigheter til å kunne dra nytte av akademisk trening. De lave forventningene til barna og spørsmålene som ble reist om hvordan barn med DS skulle inkluderes både i hjemmet, skolen og samfunnet generelt var uheldig. Det førte til begrensninger både innenfor utdanningspolitikken, tilgjengeligheten av intervensjonsprogrammer, tjenester og forskning. Videre skriver Spiker (2011, s.15-18) at siden 1960-70 tallet har det skjedd store endringer i hvordan man forstår og tenker tidlig innsats hos barn med DS. På bakgrunn av forskning og at vår oppfattelse av diagnosen stadig

har vært i endring. Det førte til politiske endringer og en større utvikling flere områder, både i når det gjelder vår kompetanse, våre forventninger og synet på personer med funksjonshemninger til å delta i utdanning og samfunnet. Det har vært en jevn progresjon på feltet takket være aktive foreldre og forskere med pågangsmot og flere forskningsstudier. Noen av de første studiene på tidlig innsats hos barn med DS var knyttet å fremme språkutvikling, kommunikasjon og motoriske ferdigheter (Spiker, 2011, s. 15-31). Søkelyset ble senere flyttet mot tidlig innsats på et individnivå med en kombinasjon av tjenester og støtte, som omfavner en parallell oppfølging på ulike plan. For eksempel medisinsk oppfølging, individuell oppfølging mot spesifikke vansker og utfordringer, foreldreoppfølging og gruppeveiledning. Dette har vært bakteppe for hvorfor det overordnede målet for tidlig innsats hos barn med DS har stått stille de siste femti årene, men i senere tid har målene blitt bredere og mer differensiert. Målet med tidlig innsats har flyttet fokuset mot å legge et godt grunnlag for livslang læring hos det enkelte barnet (Spiker, 2011, s. 15- 31).

Ødegaard og Færevaa (2021) skriver om barn med DS som deltakere i barnehagen, der de kan få tilegne seg læring og utvikle seg, samtidig skal det være en arena der leken står i sentrum og barna skal forme seg som mennesker. Forskrift for rammeplan for barnehager (2017) understreker at barnehagen skal være en arena hvor alle barn er likestilte og likeverdige, og et sted der de opplever å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i felleskapet. Barnehagen skal være en arena der leken er sentral og et sted der de opplever omsorg og blir ivaretatt på en god måte. Videre oppsummerer forskriften at barnehagen skal fremme danning og læring, og samtidig støtte barnets språk og kommunikasjon. Barna skal oppleve at deres barnehagehverdag er allsidig og variert, samtidig som innholdet er tilpasset ut ifra enkeltbarnet og barnegruppa som helhet skal tas hensyn til (Forskrift for Rammeplan for barnehager, 2017). Ødegaard og Færevaa (2021, s. 302-304) sier at den kulturen mange barn med DS blir født i, kan sette både muligheter og begrensninger for deres liv. De stiller spørsmålet om barna blir møtt med deres mangler eller om de blir sett på som barn som kan mestre – å kunne beherske og klare ting på egenhånd basert på sine egne forutsetninger. De kan bli møtt med en kultur hvor de blir påført stigma, til tross for at det finnes ulike politiske styringsdokumenter som presiserer likeverd som blant annet i Forskriften for rammeplan for barnehager (2017). «Det normaliserende og støttende blikket kan også bidra til at man ikke ser barnet med Downs syndrom som et barn med rett til en lekende barndom» sier Ødegaard og Færevaa (2021, s. 304). Her ønsker de å rette søkelyset mot en problematikk som det er

viktig å være klar over når det gjelder barnehagen, nettopp det å møte barn for den de er og ikke hvilken diagnose de har. Derfor viktig se opp mot voksenrollen i arbeidet med dette prosjektet. Dette handler om et tosidig aspekt når det gjelder å arbeide med barn med DS. På den ene siden handler det om å ha en forståelse om at barn med DS er som alle andre barn og de har de samme behovene. På den andre siden er de også forskjellige fra andre barn og dette er viktig å understreke som minst like viktig (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 304-305).

Spiker (2011, s. 23) understreker viktigheten av å styrke språk- og kommunikasjonsferdighetene til barn med DS i hverdagen. Deres kommunikative ferdigheter er viktige for å lykkes i det sosiale fellesskapet, både i skolen og generelt i samfunnet. Hun nevner at barn med DS drar nytte av å bli inkludert i miljøer med jevnaldrende barn fordi dette samspillet gir de mulighet til å tilegne og lære seg språket (Spiker, 2011, s. 23). Garmann et al. (2017, s. 57) sier at barn må være i et miljø hvor de møter aktive voksne som snakker og leker med barna de omgås med. Det å bli møtt av en anerkjennende voksen som responderer på det barnet viser interesse for og snakker om, samtidig vise interesse og være igangsetter for at leken er i fokus. Resultatet av et slikt samspill mellom barn og voksne kan bidra til at barn lærer flere ord på et tidligere stadium i deres utvikling, der de kan sette sammen flere ord og skape lengre språklige ytringer. Derfor vil både foreldre og nære omsorgspersoner i barnets liv være viktig for deres språklige utvikling både hos barn med typisk og atypisk språkutvikling (Garmann et al., 2017, s. 57). Dette er noe også Haustätter (2021, s. 51) nevner, der han belyser potensialet som ligger i barnets familie og nærmiljø med tanke på barnets videre utvikling. Dette innebærer at familien og nærmiljøet i større grad kan bidra til å stimulere barnets kognitive og sosiale utvikling, men det forutsetter at de har tilstrekkelige kompetanse til å stimulere barnet i tråd med gjeldende krav i barnehagen. Derfor blir det viktig å arbeide med familien og nærmiljøet og deres evne til å hjelpe og støtte sitt barn. Dette vil være et viktig tiltak for å forsøke å få til et samarbeid hvor familiens og nærmiljøets oppdragelse og stimulering samsvarer med barnehagens krav og utfordringer (Haustätter, 2021, s. 51-52). I sin doktorgradsavhandling studerte Næss (2012) hvordan barn med DS benyttet ulike former for kommunikasjon sammenlignet med typisk utviklede barn. Bruk av tegn til tale og kroppsspråk var kommunikasjonsformer som ble mye benyttet av barn med DS (Næss, 2012). Derfor kan tidlig innsats for barn med DS med en forsinket språkutvikling være å tilrettelegge for bruk av hjelpemidler som ASK, for eksempel ved bruk av tegn til tale. For eksempel vil det være nødvendig at barnehageansatte tidlig identifiserer det aktuelle barnets muligheter for bruk av ASK, siden barnehageansatte er en av flere nære

omsorgspersoner for det enkelte barnet og derfor er blant dem som har størst kunnskap om både barnets vaner og rutiner i barnehagehverdagen (Lyngseth og Andresen, 2021, s. 34-40). Samtidig har de stor kunnskap om barnets atferd og hvordan det fungerer sosialt med andre. Det blir viktig å kartlegge og innhente seg kunnskap om barnets funksjonsnivå og å se barnets kommunikative ferdigheter og dens potensial i møte med andre i deres omgivelser (Lyngseth og Andresen, 2021, s. 34-40). Det er derfor relevant å se på forskningsbasert kunnskap som allerede finnes på tidlig innsats rettet mot forsinket språkutvikling hos barn med Down syndrom og hva dette kan innebære.

En rapport av Eberhart et al. (2014), viser god evidens for å styrke barnets språklige utvikling gjennom å kombinere en direkte og indirekte tilnærming til tidlig innsats. En direkte innsats innebærer en systematisk språktrening med fokus på imitasjon og andre aktiviteter som tar utgangspunkt i at foreldrene følger barnets initiativ og oppmerksomhet. Hvor en indirekte innsats er rettet mot barnets foreldre ved at de får den nødvendige informasjonen og kompetansen til å støtte sitt eget barns språklige utvikling, ved å benytte denne kombinasjonen vil det styrke barnets språklige utvikling (Eberhart et al., 2011, s. 32-34). En studie av Brady et al. (2013) viser at det er flere aspekter som kan påvirke barnets språkutvikling. Enkelte barn som har språkvansker mottar mindre språkstimulering og språklig innputt fra sine foreldre og andre i barnets nære omgivelser, særlig i hjemmene der barnets foreldre ikke har mottatt tilstrekkelig opplæring i hvordan de kan støtte og bidra i barnets språklige utvikling. Videre viser studien til Brady et al. (2013, s. 1607) at når barn opplever et rikt språkmiljø i hjemmet gjennom barnets foreldre, har dette positive effekter på barnets språkutvikling. Eberhart et al. (2014) sin studie viser til tiltak som både omhandler barnet og foreldrenes innsats i å styrke barnets språklige utvikling. Tiltakene kan eksempelvis være informasjon og opplæring innenfor samspill, talespråk og ASK. Videre kan også responderende strategier både i lek og andre hverdagssituasjoner med utgangspunkt i barnets indre motivasjon, interesser og språklige utvikling (Eberhart et al., 2014, s. 73-77).

Barn med kommunikasjonsvansker er også i risikozonen når det gjelder å utvikle følgevansker på andre områder og derfor er tidlig intervensjon helt avgjørende (Næss, 2022, s. 36). Kommunikasjonsvansker kan være sammensatt av ulike kombinasjoner av vansker eller opptre som en isolert vanske (Næss, 2022, s. 25). Det kan eksempelvis knyttes til både språkforståelse eller uttale hvor man kan ha vansker med å uttale en eller flere språklyder, som kan bidra til at man får utfordringer i sosialt samspill med andre når man benytter språket. God kommunikasjon er viktig for både barnets utvikling og læring og dette vil være

avgjørende for barnets sosiale samspillsituasjoner med andre barn. Kommunikasjonsvansker kan forekomme i ulike utviklingstrinn, og kan for eksempel knyttes til områder som handler om turtaking i samspillsituasjoner eller det å ha felles oppmerksomhet (Næss, 2022, s. 25). Hvis man ikke iverksettes tiltak for å redusere eventuelle kommunikasjonsvansker tidlig, vil det kunne få uheldige ringvirkninger på sikt (Næss, 2022, s. 25). For å danne et helhetlig bilde av hvordan språkvansker kan endres med barnets alder og videre inn i skolegangen, trekker Snowling og Hulme (2011) frem at språkvansker kan gi økt risiko for språk- og leserelaterte vansker. Dette er eksempler på uheldige ringvirkninger som kan knyttes til både sosial- og atferdsproblematikk (Næss, 2022, s. 25). Barn med DS har en kombinasjon av ulike vansker, der primære vansker knyttes til biomedisinske årsaker og kommunikasjonsvansker blir sekundære vansker, og vil derfor klassifiseres som *språkforstyrrelse knyttet til Downs syndrom* (Kristoffersen et al., 2021).

Grunnlaget for barnets språkutvikling skjer når barna er små, der de benytter språket mest aktivt i sosiale samhandling og lek med andre (Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34). Derfor vil barn med en forsinket språkutvikling være helt avhengig av ekstra stimulering for å fremme deres språkutvikling og sikre en positiv utvikling. Det kan være ulike årsaker til at barn får en forsinket språkutvikling og alle barn har ulike forutsetninger for å utvikle språket fra fødselen av. Det kan både ha en innvirkning på både barnets språklige, kognitive og motoriske utvikling (Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34). «Språkstimulering gjennom et godt samspill mellom barnets og dets omsorgspersoner i hjem og barnehage er nødvendig for at barnet skal utvikle språk og kommunikasjon optimalt, uansett funksjonsnivå» sier Lyngseth og Andresen (2021, s. 34). De fleste barn med DS bruker en form for tegnspråk, eksempelvis tegn til tale frem til verbalspråket har utviklet seg nok til at den blir den foretrukne uttrykksformen (Tidemand-Andersen & Skauge, 2007, s. 20). En slik metode kan styrke og støtte deres forsinkede språklige utvikling og gir barna muligheten til å kommunisere før de får et etablert verbalspråk som gir positive fordeler både den sosiale og språklige utviklingen (Tidemand-Andersen & Skauge, 2007, s. 18-20).

2.6 Tverrfaglig samarbeid

Ifølge Barnehageloven (2005, §1) skal barnehagen ivareta alle barns ulike behov og danne grunnlaget for videre utvikling i samarbeid med familien. Barnehagen har også ansvaret for samarbeidet med formelle organer og den uformelle kontakten og samarbeidet som skjer gjennom barnehagehverdagen med ansatte og barnets foreldre i henhold til Barnehageloven (2005 §2b), det kan for eksempel være Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Barnehageansatte

har en unik mulighet til å ha en løpende daglig kontakt med barnets foreldre som er med på å skape et godt og trygt samarbeid. Barnehagen skal ha en tett dialog med barnets foreldre og gi råd og veiledning ved behov på eventuelle tiltak som bør settes inn og at dette kontinuerlig evalueres og drøftes mellom partene (Dalen & Tangen, 2012, s. 220-221). I henhold til Barnehageloven (2005, §32) skal det være en kontinuerlig dialog mellom barnehagen og foreldrene, slik man kan tilrettelegge den spesialpedagogiske hjelpen barnet behøver hvor foreldrenes syn også tas med i arbeidet. Dalen og Tangen (2012, s. 220-222) viser til viktigheten av at foreldrene er med dialogen og samarbeidet når andre instanser blir koblet på fordi de kjenner barnet best. Her kan barnehagen, fagpersoner og foreldrene ha en gjensidig informasjon- og kunnskapsutveksling. Videre sier de at det kan opprettes en ansvarsgruppe om det er flere instanser som bør være med for å tilrettelegge et godt tilbud til det enkelte barnet (Dalen & Tangen, 2012, s. 220-222).

Ifølge Rimehaug (2018, s. 342-343) er barnehagen i en unik posisjon til å kunne bidra i et tverrfaglig samarbeid. Barnehagen har muligheten til å kunne bidra med gode observasjoner og gjøre seg erfaringer over tid med det enkelte barnet, hvor barnet kan få utfolde seg på egenhånd, men også i et fellesskap av barn og voksne gjennom lek og samspill.

Barnehageansatte har en kombinasjon av kompetanse og erfaringer om variasjonene som finnes i barns utvikling. De får innblikk i barns lek- og samspillserfaringer med andre barn og voksne, som gjør at de blir kjent med enkeltbarnet og deres behov. Dette gjør at barnehagen har en god mulighet til å observere og fange opp eventuelle tegn som vekker en bekymring. Dette kan de ta med videre inn i et samarbeid både med barnets foreldre og andre instanser slik at de kan ta eventuelle hensyn og tilpasse for barnets individuelle behov og videre utvikling (Rimehaug, 2018, s. 342-343). Dette samarbeidet trenger ikke nødvendigvis rettes kun mot barn i risikozonen, men kan ses i en større sammenheng og gjør at barnehagen har en stor mulighet til å bidra med sine erfaringer og kompetanse. I et samarbeid kan barnehagen bidra til å skape diskusjon og refleksjon ved å løfte opp konkrete hendelser gjennom deres erfaringer, observasjoner og kartlegginger av enkeltbarn. Slik kan man diskutere og reflektere hvorvidt det er behov for ulike tiltak og sammen både vurdere og undersøke tiltakene fortløpende til det beste for barnet (Rimehaug, 2018, s. 346).

Rimehaug (2018, s. 350) sier det å ha et tett samarbeid om barnets tidlige innsats er viktig. Den kombinasjonen av fagpersoner med ulik kompetansebakgrunn fra ulike instanser og barnehagens mulighet til å følge opp og stimulere barnets videre utvikling er unik i dette arbeidet. En artikkel av Da Fonte og Barton-Arwood (2017, s. 99-106) retter søkelyset mot

samarbeid i skolene om det spesialpedagogiske arbeidet med barn med ulike funksjonsnedsettelse. Denne artikkelen er rettet mot skolen, men mye av det de diskuterer har overføringsverdi til barnehagefeltet. Fra min egen erfaring er samarbeidet sentralt i gjennomføring av ulike tiltak rettet mot barn med DS, der vi sammen kan benytte hverandre kompetanse og erfaring. Uten et tett samarbeid ville det vært vanskelig for meg som pedagogisk leder å legge til rette i hverdagen på best mulig måte for barn med DS, som er i tråd med det spesialpedagogiske arbeidet og målene som er satt av spesialpedagogen. Da Fonte og Barton-Arwood (2017) sin artikkel skisserer lærernes perspektiver om samarbeid og deres syn på ulike strategier for et vellykket samarbeid. En av lærerne i artikkelen trekker frem viktigheten av produktive samtaler og et ønske om mer tid til samarbeid. Andre lærere trekker frem ønsket om at både lærere og spesialpedagoger må kunne lære av hverandre gjennom et tett samarbeid. Samtidig var det flere lærere som fryktet at de ikke hadde nok kjennskap til hverandres roller, slik at de ikke kunne utfylle hverandre godt nok i møte med elevene i klasserommet (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017, s. 99-101).

Ifølge Da Fonte og Barton-Arwood (2017, s. 102-104) var kommunikasjon et annet tema som ble diskutert hyppig blant personene i studien. Lærerne ønsket kommunikasjon mellom allmennlærere og spesialpedagogene, der begge partene forstod hverandres perspektiver og ulike erfaringer som viktige bidrag til samarbeidet om barnets beste. I dette arbeidet blir det løftet frem ulike strategier for å sikre både god kommunikasjon og et bedre samarbeid. Kort oppsummert var det tre sentrale temaer som ble trukket frem og diskutert i denne artikkelen; tid, kompetanse og kommunikasjon. Dette var viktige momenter å ta med seg inn i samarbeidet mellom lærerne og spesialpedagogene. Kommunikasjon er helt sentralt, men samtidig er det viktig at alle partene setter av tid til samarbeid for å bidra til å dele sin kompetanse og støtte hverandre i et team (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017, s. 105). Denne artikkelen presiserer viktigheten av samarbeid og hva som skal til for å skape et vellykket samarbeid. Dette er vel så viktig i arbeidet mellom ulike fagpersoner fra barnehagesektoren når man arbeider med barn med ulike funksjonsnedsettelse. Det å kunne samarbeide om å tilrettelegge for en tidlig innsats for enkeltbarnet, der alle involverte støtter og stimulerer barnets videre utvikling med sine erfaringer og kompetanse i et helhetlig samarbeid om barnets beste.

2.6.1 Foreldresamarbeid

Ifølge Nilsen (2014, s. 33) er det barnehagens ansvar å opprette et foreldresamarbeid. Det er spesielt viktig å etablere et tidlig og godt samarbeid med foreldre som har barn med spesielle

behov, der samarbeidet baseres på trygghet og tillitt (Nilsen, 2014, s. 35). Skal man se samarbeid i sammenheng med tidlig innsats som strategi, er også foreldrene inkludert i dette arbeidet. Nilsen (2014, s. 43) trekker frem viktigheten av samtaler og møter med foreldre, der disse får nyttig informasjon om hvordan de kan støtte og hjelpe barnet sitt på best mulig måte i samarbeid med barnehagen. Seager et al. (2022) har undersøkt effekten av foreldreintervensjoner når det gjelder å støtte og styrke den språklige utviklingen hos barn med DS. De argumenterer for å involvere foreldrene i arbeidet med tidlig innsats for barn med DS. Denne litteraturgjennomgangen setter søkelys på en systematisk gjennomgang av ulike intervensjoner med fokus på tale-, språk- og kommunikasjon hos barn med DS. Det viser seg å ha positiv effekt å inkludere foreldrene inn i dette arbeidet, men under forutsetningen at det benyttes en riktig tilnærming med høy dosering av språk- og kommunikasjonstrening av foreldre i kombinasjon og forskere (Seager et al., 2022).

I deres litteraturgjennomgang, så også O'toole et al. (2018) på effekten av foreldreintervensjoner. De finner at, det finnes lite forskningsmateriale som fastslår effekten av foreldreintervensjoner for å styrke språkutviklingen hos barn med DS gjennom støtte og samhandling. Det var et fåtall av forskningsstudiene som kunne underbygge effekten av foreldreintervensjoner. Studiene var av lav kvalitet og dermed ikke gode nok til å underbygge og viser effekten av foreldreintervensjoner (O'toole et al., 2018, s. 25). Til tross for at det var lite evidensbasert forskning som ga støtte til om foreldreintervensjoner har effekt på språk- og kommunikasjonsutviklingen hos barn med DS, kunne de ikke konkludere med at slike intervensjoner var ineffektive. De beskriver for eksempel flere studier der få økter i lave doser over kortere tidsrom hadde noen effekt. Det kunne være så lite som en økt i uka over en tremåneders periode O'toole et al. (2018, s. 25). De kunne vise til en studie som ga positive resultater med språklige utvikling, som foregikk over lengre intervensjonsperioder, opp mot en seksmåneders periode. Dermed kunne de fastslå at barn med DS har behov for lengre intervensjonsperioder for å kunne dra nytte av samspillet med foreldre over tid. I en studie skulle foreldrene benytte en form for responsiv kommunikasjonstil, der de benevner og responderer på barnets kommunikasjon, men det var vanskelig å konkludere på effekten med tanke fastslå hvor ofte foreldrene benyttet strategiene de har blitt gitt utenfor øktene med tidlig innsats (O'toole et al., 2018, s. 15-16). Likevel understreker det også at man må ta hensyn å legge til rette for et individuelt språkrettet arbeid når man igangsetter intervensjoner. I gjennomgangen sin fant de to studier som ga forbedring på oppsatte vokabularmål når de hadde et mer tilrettelagt individuelt arbeid (O'toole et al., 2018, s. 25).

2.7 Ulike tiltak

Ifølge Barnehageloven (2005, §31) har alle barn rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har behov, der de skal få hjelp og støtte, gjennom for eksempel å støtte og hjelpe barns sosiale og språklige utvikling. Videre i Barnehageloven (2005, §39) skal barn som har behov for ASK få muligheten til å benytte nødvendige kommunikasjons hjelpemidler i barnehagen. Således har barnehagen er plikt til å legge til rette og iverksette ulike tiltak som støttes barnets utvikling og læring. Smith og Ulvund (1999, s. 403-410) påpeker at barn med DS responderer godt på kommunikasjonsformer som omhandler nærhet, personlig og fysisk kontakt, i tillegg behersker de også imitasjon og bruk av visuelle kommunikasjonsformer. Dette understrekes også av Roberts et al. (2007, s. 27), som belyser at gester er en del av barns tidlige språkutvikling generelt sett, men understreker at en rekke studier viser dette er en styrke hos barn med DS. Derfor blir det viktig å redegjøre for ulike tiltak som kan igangsettes for å støtte og hjelpe språkutvikling hos barn med DS.

2.7.1 Munnmotorikk

«Munnmotorisk funksjon har betydning for hvordan barn spiser, snakker, synger og uttaler ord mm.» (Regionsenteret for habiliteringstjenesten for barn og unge, 2017, s. 41). Videre i teksten vil være naturlig å benytte forkortelsen *RHABU* når jeg refererer til retningslinjene for barn og unge med DS. Målet med munnmotorisk trening er å påvirke og øke barnets munnmotoriske funksjon, ved å hjelpe barnet å øke muskulaturstyrke og hjelpe barnet å koordinere muskulaturen i og rundt munnen i større grad. Erfaring tilsier at det er viktig med munnmotorisk trening, fordi hensikten er å fremme både barnets spiseutvikling og artikulasjonsevne. Eksempler på hjelpemidler som kan benyttes i barnehagene er Talk Tools (*RHABU*, 2017, s. 41) og ved systematisk trening med et slikt hjelpemiddel kan det være med å bidra til økt muskelstyrke og bedre munnmotoriske ferdigheter, dog det er ingen vitenskapelige studier som kan støtte hvor stor effekten er (*RHABU*, 2017, s. 41). I en studie av Alcock (2006) undersøkte de sammenhengen mellom munnmotorikk og språk. Hun viser til tidligere studier som gjerne satte søkelys på enkle bevegelser knyttet til munnmotorikk, der de ikke så til å kunne ha særlig effekt på språkutviklingen eller kunne ses i sammenheng med språkutfordringer. Videre kunne Alcock (2006, s. 6) konkludere i sin studie at mer krevende munnmotoriske bevegelser kunne relateres til språkferdigheter, fordi disse kunne knyttes nærmere til barns språkferdigheter. Resultatene viste at barna som hadde svakere munnmotoriske ferdigheter før de har fylt to år, gjerne hadde svakere språkferdigheter i tillegg. Barn med gode munnmotoriske ferdigheter opplevde de var på ulike stadier i

språkutviklingen, derfor kunne ikke Alcock (2006, s. 6) sin studie konkludere med at munnmotoriske ferdigheter er nødvendig, men ingen forutsetning for å sikre gode språkkunnskaper.

2.7.2 ASK - Alternativt supplerende kommunikasjon

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) gir barn muligheten til å kunne kommunisere gjennom andre måter enn verbalspråket (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Ifølge Næss (2022, s. 26-40) består ASK av en rekke tiltak og metoder som blir igangsatt for å kompensere for at barn med begrensede muligheter for å kommunisere. Dette kan vi se i tilknytning til Brady et al. (2008) anbefaling - om å iverksette ASK-tiltak for å støtte kommunikasjonen til barn med DS. Barnehagen kan benytte seg av ulike teknologiske hjelpemidler eller innrede rommene i barnehagen med ulike tegn, symboler, skrift eller ulike bilder. Dette kan være tillegg til barnets manglende verbalspråk. For å sikre et godt barnehage tilbud for barn med DS eller andre ASK-brukere er det en forutsetning av spesialpedagogen har god kompetanse på området (Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34-41). Dette kan skje via at fagpersonene i barnehagene allerede før barnehagestart får tilbud om opplæring og veiledning i ASK av tilknyttede instanser med den nødvendige kompetansen. Vel så viktig er barnehagepersonalets holdning og at de har en inkluderende kultur i barnehagen. Inkluderingsperspektivet i barnehagen er et vidt og omfavner mange områder. Det essensielle er at barnehagen skal være et sted hvor alle barn skal oppleve å bli sett og anerkjent for den de er. De skal få oppleve et sosialt, mangfoldig og likestilt fellesskap hvor alle har en egenverdi og like muligheter til å delta ut ifra sine egne forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9-10). Det er viktig at daglig leder som har det overordnede ansvaret i barnehagen, har en god holdning til inkludering av barn som har behov for ASK. Det er essensielt med tanke på videreutvikling av ASK i fagmiljøet i barnehagene. I enkelte tilfeller kan det være behov for økt kompetanse hos personalet og dette avhenger av en imøtekommende daglig leder som setter av tid og ressurser til dette (Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34-41).

Det å skape et godt språkstimulerende miljø i barnehagene stiller krav til fagpersonene i form av en stor innsats i å tilrettelegge for innbydende miljøer som stimulerer til videre aktivitet og utvikling i barnegruppa (Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34-41). Barnehagehverdagen består av flere situasjoner som innbyr til språk og samhandling blant barn og voksne.

Måltidsituasjonene er gode eksempler på situasjoner som innbyr til samhandling og kommunikasjon, men det er en forutsetning at personalet har gjort en innsats på forhånd slik

at det er gode rammer for både barn og voksne til å innlede gode samtaler og samspill. Det at det pedagogiske personalet på forhånd har hentet mat og drikke er gode tiltak, slik at de kan ha fokus på kommunikasjonen og samspillet som foregår rundt måltider fremfor å benytte unødig tid på å gå og hente det som trengs (Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34-41). I tillegg krever det full oppmerksomhet og konsentrasjon fra personalet rundt bordet når det gjelder å oppfatte og observere barns signaler og behov gjennom å tolke barnas kroppsspråk, spesielt de barna med mangelfullt verbalspråk. Måltidsituasjoner for barn med mangelfullt talespråk kan være utfordrende, derfor krever at det pedagogiske personalet er sensitive og tålmodig overfor barns uttrykksmåter slik at man forstår og tolker signalene riktig. Derfor kan det å lære barn tidlig å uttrykke seg gjennom tegn til tale eller symboler gjøre det lettere for det pedagogiske personalet å forstå barnet og at barnet til gjengjeld føler seg forstått. Her kan tegn til tale eller kort med bilder og symboler være til stor hjelp og kan gi barna mulighet til å vise om de for eksempel er mette eller er ferdige (Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34-41).

Når det gjelder samspill og deltakelse i barnegruppa for barn med DS eller andre ASK-brukere avhenger det av en rekke variabler (Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34-41). Gjennom barnehagehverdagen vil barnegruppa ha ulike deltakerroller og tilnærming til lek og samspill. Aktivitetsnivået til barn vil variere både når det gjelder dagsform og sin egen tilnærming til andre barn. For eksempel er noen barn mer aktive enn andre og noen kan innta en mer observerende og lyttende rolle i lek og samspill, dette er ulike variabler som spiller inn. Deltakelse krever en interesse for samspill og lek med barnet som har behov for ASK, og her vil det fysiske miljøet være avgjørende for videre kommunikasjon. Tilgjengeligheten og synliggjøringen av symboler og tegn til tale i form av bilder inne på avdeling vil være essensielt for å sikre gode møtepunkter for samspill og kommunikasjon i barnegruppa (Lyngseth & Andersen, 2021, s. 34-41). Dette er gode eksempler på forståelsesmåten som er grunnleggende for hvordan læring skjer innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet (Vygotskijs, 2001, s. 14-15). I barnets omgivelser og miljø i barnehagen, vil andre mennesker knyttet til barna være avgjørende for videre utvikling og læring (Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34-41). Det er viktig at barn som har behov for ASK eksempelvis barn med Downs syndrom, er deltakere i barnehagehverdagen. Det er viktig at barnet er en aktiv deltaker sammen med resten av barnegruppa og derfor er det nødvendig at barnehagepersonalet og jevnaldrende barn gir støtte i kommunikasjon og samspill. Frem til toårsalderen er alle barn uavhengig av funksjonsnivå avhengig av voksenstøtte i form av trygge voksne som tar initiativ og er støttende til barns lek, selv om dette selvsagt kan variere fra barn til barn

(Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34-41). Tilstedeværende voksne som igangsetter og som er initiativtakere til imitasjon gjennom bevegelseslek, dans og sanger danner grunnlaget for at barn får en opplevelse av deltakelse, glede og læring sammen med andre (Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34-41).

2.7.3 Tegn til tale

Tegn til tale er en metode som brukes for å støtte og utvikle språket slik at barn tilegner og lærer seg talespråket (Thorbjørnsen, 2023, s. 71). Tegn til tale som metode praktiseres ulikt i barnehagene. Mange benytter denne metoden overfor både barn med forsinket språkutvikling og flerspråklige barn (Thorbjørnsen, 2023, s. 71). Noen barnehager forsterker bruk av tegn til tale inne på avdelingen eller barnehagen som helhet. Tegn til tale kan også brukes forskjellige, for eksempel kan man benytte seg av fokusord, der en tegnsetter det viktigste ordet i setningen man formidler overfor barna. Eventuelt så kan man tegn-sette flere ord i setningen, men det er viktig å skille mellom tegn-til-tale og tegnspråk. Norsk tegnspråk er et av Norges offisielle språk som følger en annen struktur enn vårt talespråk (Thorbjørnsen, 2023, s. 71-72). Det er et visuelt og gestuelt språk. Tegn til tale følger andre prinsipper og rekkefølge av ord og ledd i setningene våre sammen med grammatikken i det norske talespråket hvor vi legger på et eller flere tegn. Med andre ord tegn til tale er en forsterkelse eller en støtte som kan benyttes i tillegg til talespråket, mens tegnspråk er et fullverdig alternativ til talespråk. Det å benytte seg av tegn til tale overfor barn i barnehagen, kan ha positive effekter (Thorbjørnsen, 2023, s. 71-72). Gjennom å bruke tegn til tale, sier Braadland (2023, s. 44-45) at man kan styrke et tidlig samspill med andre barn og gjør det enklere å kommunisere med hverandre. Dette er på bakgrunn av at mange av tegnene er logiske og derfor lettforståelig for andre barn selv om de ikke kan tegn. Ved at et barn benytter tegn til tale overfor andre får de positiv respons tilbake og lar seg imponere kan gi en barnet både en mestringsfølelse og motivasjon til å lære flere tegn.

Braadland (2023, s. 45) sier at tegn til tale kan være med på å styrke barnets språkforståelse. Bruk av tegn til tale kan bidra til økt trygghet og dette er en forutsetning for læring og utvikling. Eksempelvis kan et barn uten verbalspråk oppleve et press fra omgivelsene til å mestre talespråket for å kunne kommunisere og delta i samspill med andre barn. Ved å benytte seg av tegn til tale kan dette være med på å redusere presset og på sikt få ro og en trygghet til å utvikle. Samtidig, gjennom formidling kan barnet unngå å bli frustrert ved at det har mulighet til å uttrykke sine egne følelser og tanker gjennom å bruke tegn til tale. Får man ikke gitt uttrykk for hvordan man føler seg, kan man bli frustrert eller trekke seg ut av

situasjoner som man opplever som utfordrende. Tegn til tale er også positivt for å fremme barns kommunikasjon og samspill fordi det foregår her og nå (Braadland, 2023, s. 45). Når man kommuniserer ved bruk av tegn til tale må man kommunisere direkte og holde blikkontakt med vedkommende man er sammen med slik at samspillet går videre. Det er viktig å understreke at tegn til tale både tydeliggjør og understreker verbalspråket vårt. Man er mer bevisst i meningsinnholdet man formidler og dermed snakker man mer langsomt som tidligere nevnt (Braadland, 2023, s. 45). Alt i alt er tegn til tale ifølge Rognlid og Suhr (2023, s. 60) en metode som bygger på den kompetansen vi voksne og barn allerede har, som for eksempel hvordan vi kommuniserer gjennom kroppsspråket vårt. Det handler om å gjøre oss mer bevisst og trene på de naturlige tegnene vi allerede har sammen med mimikk, gester og kroppsspråket vårt. Ved bruk av tegn til tale legger vi til rette for at barn uten talespråk skal kunne kommunisere og lære språket gjennom å bruke sansene.

2.7.4 Karlstadmodellen

Karlstadmodellen er modell (<http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen/>) utviklet av Iréne Johansson basert på en lang rekke erfaringer og forskning, spesielt rettet mot språkutviklingen til barn med Downs syndrom. Modellen inneholder en rekke forslag til ulike aktiviteter og opplegg rettet mot språktrening som kan benyttes av alle, men som er spesielt rettet mot barn med ulike språk- og kommunikasjonsvansker eller rettet mot ulike diagnoser og funksjonsnivå (Nes & Johansson, 2015, s. 10-13). En forskningsstudiet av Næss et al. (2017) undersøkte hvordan skolene prioriterte språkstimulering i opplæringstilbudet til 3.klasseelever med Down syndrom. Resultatene av studien viser til at Karlstadmodellen var ustrakt som metode eller modell i språkopplæringen i skolene. Ifølge Næss et al. (2017, s. 12) har det gjennom tiden har det blitt utgitt en rekke bøker som inneholder konkrete forslag til individuell språktrening og nødvendig materiell, for eksempel følger det med forslag og materiell til ulike stadier og aspekter ved barnets språkutvikling. Dette kan være blant annet bruk av ulike konkrete som dokker, spill, tegn- og lydleker eller bildemateriell (Næss et al. 2017, s. 12). Dog finnes det lite evidensbasert forskning og begrenset med forskningsstudier som viser effektiviteten av en slik modell og derfor kommer det frem at det er et behov for å undersøke dette nærmere (Eberhart et al., 2014). Til tross for at det er et begrenset utvalg av forskningsstudier som viser effekten av Karlstadmodellen, kan Nes og Johansson (2014, s. 14-21) vise til en rekke erfaringer fra praksisfeltet der ulike personer som har gode erfaringer med bruk av Karlstadmodellen å møte med barn med ulike utfordringer.

3.0 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for, og begrunne metodiske valg i forskningsprosessen. I dette kapittelet vil jeg beskrive og begrunne hvordan jeg undersøkt funnene basert på informantenes tilbakemeldinger. Om fagpersonenes erfaringer og opplevelser om tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med DS i barnehagen, i lys av et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Fokuset vil ligge på den enkeltes erfaringer, tolkninger og opplevelser knyttet til tematikken og hvordan dette innlemmes i barnehagens måte å arbeide på. Videre vil jeg beskrive det vitenskapsteoretiske perspektivet forskningsprosjektet er forankret i, valg av metode, utvalg, intervjuguide, etiske overveielser og hensyn til prosjektet og forskerrollen. Til slutt vil jeg beskrive hvordan jeg gjennomført intervjuene og hvordan jeg analyserte og tolket resultatene av forskningsprosjektet.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Thagaard (2018, s. 11) sier at målet med kvalitativ forskning er å søke en forståelse av deltakernes egne erfaringer og opplevelser omkring et tema. Det å ha en kvalitativ tilnærming til et forskningsprosjekt innebærer at man plasserer prosjektet innenfor et eller flere fortolkende vitenskapsteoretiske perspektiv, eksempelvis fenomenologi og hermeneutikk. Innenfor fenomenologien vekkes interessen når man søker å forstå sosiale fenomener ut ifra menneskers egne opplevelser, der man beskriver hvordan fenomenene i realiteten oppleves for den enkelte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det er den subjektive opplevelsen av erfaringene til den enkelte man ønsker å få en dypere forståelse av (Thagaard, 2018, s. 36). Hermeneutikk på sin side handler om å forstå og fortolke et meningsinnhold (Harstad, 2022, s. 75-77) og at forskning innenfor hermeneutikken handler om å skape et møte, mellom den som vil forstå og det som skal forstås (Harstad, 2022, s. 76-77). Det er ulike oppfattelser på hermeneutikken, men det er en felles enighet om at det er viktig en objektiv tilnærming til det man ønsker å forstå. For eksempel ved at man studerer et fenomen med en objektiv tilnærming, der den fortolkes av en tredjepart gjennom sin forståelse (Harstad, 2022, s. 81-82). Hermeneutikken viser til at det ikke finnes kun én riktig forståelse, dette er på grunn av at vi mennesker tolker forskjellig ut ifra ulike kontekster i tid og rom (Harstad, 2022, s. 92-93).

3.1.1 Forskerrollen

Gjennom et fenomenologisk perspektiv innebærer forskerrollen å søke en større forståelse basert på informantenes erfaringer og perspektiver omkring prosjektets tematikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Som forsker ønsker jeg å forstå informantenes perspektiver og tanker basert på de erfaringene og opplevelsene de har. Videre innenfor fenomenologiske

vitenskapsperspektiver ønsker man å beskrive fellestrekkene av informantenes erfaringer og opplevelser for å skape en generell forståelse av tematikken for prosjektet (Thagaard, 2018, s. 19-36). I denne studien vil jeg vektlegge og søke en forståelse fagpersoner i barnehagene har knyttet til deres egne erfaringer, opplevelser og refleksjoner og til slutt belyse fellestrekkene ved de ulike informantene.

Ved å ha et hermeneutisk perspektiv for dette forskningsprosjektet, arbeider jeg som forsker innenfor et paradigme som legger vekt på erfaringene og opplevelsene, der jeg tolker informantenes erfaringer og opplevelser på flere nivåer og kan se dette i en større sammenheng. Det legges størst vekt på meningsinnholdet fra empirien for forskningsprosjektet og Thagaard (2018, s. 37-38) viser til eksempler om at handlinger kan fortolkes som tekst. For eksempel vil forskerrollen innebære å beskrive atferdsmønstre og sin egen fortolkning av situasjonen og handlingene man studerer. Der både handlinger tolkes og vurderes ut ifra hvordan de kommuniseres og en gitt kontekst, relasjon eller konsekvensene ulike handlinger kan føre til (Thagaard, 2018, s. 38-39). Med dette som utgangspunktet vil jeg også gjennom et hermeneutisk perspektiv vektlegge å søke en større forståelse om hvordan fagpersonene tilknyttet barnehager arbeider med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med DS, både gjennom mine tolkninger og forforståelse for tematikken.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Thagaard (2018, s. 89) sier at innenfor kvalitativ forskning er intervju den mest anvendte metodiske tilnærmingen til et forskningsprosjekt. Hovedmålet med et intervju er å få utfyllende kunnskap om deltakernes egne opplevelser, synspunkter og perspektiver knyttet til tematikken for selve intervjuet (Thagaard, 2018, s. 89; Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 17-20). Gjennom å benytte intervju, sier Thagaard (2018, s. 89) at man sikrer gode kunnskaper om menneskers egne erfaringer og refleksjoner om tematikken for selve intervjuet. Årsaken til dette kan være at deltakerne har ulike erfaringer som de har sterke relasjoner til, der deres forståelse preger de opplevelsene de har hatt gjennom livet (Thagaard, 2018, s. 89). Derfor er et kvalitativt forskningsintervju sterkt knyttet opp mot fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv som nevnt ovenfor innebærer å søke en større forståelse og tolke deltakernes erfaringer og opplevelser (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 20).

På bakgrunn av at jeg som forsker forsøker å få en større innsikt i hvordan barnehagene arbeider med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med DS, har jeg valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju i dette prosjektet. Ved å intervju ulike fagpersoner kan

jeg få større innsikt og en større forståelse omkring hvordan ulike fagpersoner opplever og har gjort seg opp ulike erfaringer om å tilrettelegge på best mulig måte for det enkelte barnet for å større opp om deres språklige utvikling.

3.3 Etiske overveielser

Ifølge Thagaard (2018, s. 167-168) er det viktig å foreta og håndtere etiske vurderinger gjennom et forskningsprosjekt. Hele veien, fra studiedesign til presentasjon av resultatene. Som forsker må jeg ta ulike overveielser, for eksempel hvilken plass skal informantenes forståelse av en gitt situasjon få i forskerens fremstilling. Det er informantenes perspektiver som danner grunnlaget for den forståelse jeg utvikler som forsker, men Thagaard (2018, s. 167-168) sier det er viktig å bemerke seg at forskerens forståelse kan avvike fra informantene. Dette er på bakgrunn av man tolker de empiriske funnene fra ulike faglige utgangspunkt og ståsted. Dette handler om forskerens forforståelse, som handler om det teoretiske ståsted forskeren har med seg inn i et prosjekt, der kan være med på å påvirke den forståelsen forskeren utvikler gjennom forskningen (Thagaard, 2018, s. 33). Kvale og Brinkmann (2015, s. 102-104) sier at etiske retningslinjer bør fungere som et verktøy for forskeren, slik at man kan reflektere og stille seg kritiske til hvordan man vurderer ulike etiske utfordringer som kan være aktuelle i et forskningsprosjekt. Derfor må jeg underveis i prosjektet være bevisst på ulike etiske problemstillinger som kan forekomme, samtidig reflektere fortløpende med en kritisk holdning til ulike etiske utfordringer- og usikkerhetsområder.

3.3.1 Etiske hensyn til forskerrollen

Når det gjelder forskningsprosjektets kvalitet har forskeren en avgjørende rolle. Denne omhandler blant annet kvaliteten av den vitenskapelige kunnskapen som presenteres og hvilke etiske overveielser som tas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I et forskningsintervju er det viktig å være bevisst på det skjeve maktforholdet mellom forsker og intervjuobjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Som forsker setter jeg premissene for intervjuet, der jeg bestemmer både innholdet og tematikken som skal belyses, og samtidig hvordan spørsmålene er utformet. Til slutt velger jeg også hvilke svar som eventuelt skal følges opp og senere fortolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det settes krav til forskerens integritet knyttet til intervju, på grunn av at man som intervjuer er det viktigste verktøyet til å innhente kunnskap til et forskningsprosjekt. Derfor må jeg som forsker i en kvalitativ forskningsintervjustudie være bevisst min rolle, der jeg innhenter og konstruerer kunnskap sammen med informantene. Jeg må være bevisst på ulike etiske problemstillinger knyttet til intervjuet, både når det gjelder tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analyse, verifisering og

rapportering av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97-98). Her må jeg som intervjuer foreta valg om hvordan jeg kan balansere å foreta etiske hensyn og veie det opp mot vitenskapelige hensyn og valg. Derfor blir min kompetanse og erfaring, sammen med min ærlighet og rettferdighet overfor mine informanter, avgjørende for kvaliteten av dette forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

3.3.2 Informert samtykke og konfidensialitet

Et viktig etisk prinsipp i alle typer studier der man forsker på mennesker er informert samtykke, der deltakerne informeres om formålet for forskningsprosjektet og hva det vil si å delta i prosjektet og at de fritt kan avgi sitt samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). Det er viktig at informantene informeres både om hvilke fordeler og konsekvenser det kan ha å delta i et forskningsprosjekt. Deltakerne må få informasjon om hvordan man ivaretar og sikrer deres anonymitet og hvordan resultatene skal offentligjøres og presenteres. Derfor vil informert samtykke være med på å sikre at informantene deltar på frivillig grunnlag og at de har muligheten til å kunne trekke seg fra prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). Informantene i dette aktuelle forskningsprosjektet ble informert gjennom et informasjonsskriv, slik at de kunne lese om og ta stilling til prosjektet i forkant av intervjuet. Formålet og tematikken for prosjektet ble presentert og hvilke rettigheter de hadde som informanter knyttet til undersøkelsen. I etterkant hadde jeg en samtale med informantene der jeg presentere ytterligere informasjon, som for eksempel rammene for gjennomføringen av intervjuet. Jeg sørget også for at de fikk informasjon om hvordan datamaterialet blir behandlet og lagret i etterkant. På denne måten fikk de mulighet til selv å vurdere om de ville delta før de eventuelt ga skriftlige samtykke. Informasjonsskrivet som ble sendt ut til informantene ligger vedlagt (se vedlegg 1) og er i henhold til gjeldende anbefalinger og krav fra Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (<https://sikt.no/>).

Konfidensialitet i et forskningsprosjekt omhandler deltakernes anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Eksempelvis deres vern om privatliv og hvordan dette sikres, og at deres identitet ikke kan knyttes til det tilgjengelige datamaterialet og resultatene fra forskningsprosjektet. Deltakerne må være innerforstått og enige om det tilgjengelige datamaterialet i etterkant av intervjuene hvis det er informasjon som skal offentligjøres og som kan gjenkjennes av andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Det er viktige etiske problemstillinger en må være klar over knyttet til kvalitative intervju. Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) sier at konfidensialitet er et etisk usikkerhetsområde og man må sikre deltakernes anonymitet, som på sin side er et etisk krav man må etterfølge. På en annen side

kan konfidensialitet være et alibi for meg som forsker ved at jeg tolker deltakernes uttalelser uten at de har en innvirkning på hvordan dette skjer. Derfor var jeg som intervjuer i dette forskningsprosjektet bevisst på min rolle knyttet til konfidensialitet. Ved å stille oppklarende spørsmål og kort oppsummere min forståelse og tolkning av deres uttalelser underveis i intervjuet, sikrer det meg at de var enige i min tolkning og fremstillinger av deres perspektiver og meninger underveis i intervjuet. Videre var deltakerne i dette forskningsprosjektet anonymisert både når det gjelder informasjon om navn, arbeidssted og geografisk område.

3.3.3 Konsekvenser

I dette forskningsprosjektet står jeg som forsker til ansvar for å være bevisst over hvilke konsekvenser prosjektet kan medføre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Det innebærer at jeg aktivt må reflektere over ulike konsekvenser deltakerne i forskningsprosjektet kan påføres og det er viktig å reflektere over konsekvensene yrkesgruppene deltakerne representerer. Det er mitt ansvar som forsker å veie summen av fordelene og ulempene både overfor deltakerne og prosjektet i sin helhet. Fordelene for deltakerne og den empiriske kunnskapen de bringer frem i forskningsprosjektet skal veie tyngre, enn å risikere å påføre intervjuobjektet skade, for eksempel stille inngående spørsmål på en slik måte at intervjuobjektet gir informasjon de senere vil angre på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å undersøke barnehagens praksis på generelt grunnlag og hvordan de spesifikt tilrettelegger for barn med DS med tanke på deres forsinkede språkutvikling. Av egen erfaring vet jeg det kan være utfordrende for barnehagene å gjennomføre det spesialpedagogiske arbeidet for enkeltbarnet i barnehagehverdagen. Det krever stor interesse, innsats og ikke minst tid fra barnehagepersonalet, noe som kan variere i den enkelte barnehage av ulike årsaker.

Samtidig sier Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) at det kan oppstå spenning i kvalitativ forskning, der forskeren på den ene siden har et ønske om å innhente kunnskap, mens på den andre siden må forskeren vurdere og ta etiske hensyn underveis. Eksempelvis ved å vektlegge spørsmål som setter søkelys på hvordan deltakerne klarer å trekke inn det spesialpedagogiske arbeidet inn i det generelle barnehage tilbudet for det enkelte barnet og barnegruppen som helhet. Slik jeg ser det mener jeg at kunnskap kan bidra til å både problematisere eller støtte dagens praksis omkring det spesialpedagogiske tilbudet. Denne kunnskapen kan bidra til en økt bevissthet og kanskje bidra til å støtte eller endre dagens praksis til det bedre.

3.4 Informanter

Formålet med denne studien er å konstruere kunnskap på bakgrunn av empirien som kommer frem i intervjuene. Deltakernes enkelte erfaringer, opplevelser og refleksjoner knyttet til prosjektets tematikk blir essensielt å få en større forståelse for å konstruere ny empiri. Målet med dette prosjektet er å få en større forståelse om hvordan barnehagene arbeider med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med DS. Dette vil gi meg som forsker en større dybdekunnskap og detaljerte beskrivelser om enkelt deltakernes egne erfaringer, opplevelser og refleksjoner om tematikken. Derfor har jeg i dette kvalitative prosjektet, foretatt et strategisk utvalg av informanter. Det innebærer ifølge Thagaard (2018, s. 54), at jeg systematisk velger en spesifikk målgruppe i henhold til prosjektets problemstilling på bakgrunn av deres erfaringer og kompetanse omkring tematikken.

3.5 Rekruttering

Det var krevende å rekruttere deltakere til studien, derfor benyttet jeg meg av flere framgangsmåter for å komme i kontakt med aktuelle intervjupersoner. I førsteomgang kontaktet jeg barnehagerådgiveren i en aktuell kommune som videresendte informasjonsskrivet om forskningsprosjektet ut til alle barnehagene i kommunen. Etter få tilbakemeldinger fra den aktuelle kommunen bestemte jeg meg for å videresende både informasjonsskriv til ytterligere fem kommuner. Dette resulterte i større respons, men dessverre var det få barnehager som hadde aktuelle kandidater som hadde tid og mulighet til å delta i prosjektet på det aktuelle tidspunktet. Denne prosessen ble veldig tidskrevende og ga liten oppslutning, derfor kontaktet jeg ulike instanser i håp om å kunne komme i kontakt med aktuelle barnehager med tanke på forskningsprosjektets tematikk. Jeg tok direkte kontakt med daglige ledere ved flere aktuelle barnehager som ble foreslått, der presenterte jeg forskningsprosjektet og vilkår for deltakelse for aktuelle kandidater. Dette ga gode resultater og fire aktuelle kandidater med ulike roller og erfaring fra barnehagesektoren viste interesse og takket ja til deltakelse til prosjektet.

Målgruppen for prosjektet er fagpersoner med ulike yrkesstillinger og kompetanse knyttet til barnehagesektoren. Utvalget består av fire kvinnelige informanter der tre er ansatt i ulike barnehager og en er ansatt på tvers av flere barnehager på kommunalt plan. I perioden intervjuene ble gjennomført arbeidet informantene med barn i aldersgruppene fra 3-5 år i barnehagen. Informantenes utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring varierer der de har hatt ulike roller innenfor både barnehage- og skolesektoren frem til i dag. Informantene arbeidet også i forskjellige barnehager i ulike kommuner i Norge.

3.5.1 Informant 1

Informant 1 har stilling som støttepedagog i en barnehage og har tidligere jobbet som pedagogisk leder. Hun er utdannet barnehagelærer og har lang fartstid i barnehagesektoren og har jobbet i ulike roller i 11 år før sin nåværende stilling som støttepedagog. Samtidig har hun flere kurs i regi av kommunen og har jobbet med ulike samarbeidsinstanser rettet mot barn med DS.

3.5.2 Informant 2

Informant 2 er utdannet adjunkt med spesialpedagogikk som tilleggsutdanning. Informant 2 har 30 års arbeidserfaring som støttepedagog både innenfor barnehage og skolesektoren. Hennes nåværende stilling er støttepedagog og hun arbeider på tvers i ulike barnehager i kommunen. Samtidig har hun flere kurs i regi av kommunen rettet mot barn med spesielle behov, eksempelvis Karlstadmodellen.

3.5.3 Informant 3

Informant 3 har lang fartstid i barnehagesektoren og har jobbet i ulike roller i barnehagen i over 25 år. Hennes nåværende stilling er styrer og har tidligere jobbet som både assistent og pedagogisk leder. Informant 3 har tatt barnehagelærerutdanningen deltid ved siden av arbeidet i barnehagen før hun senere tok styrerutdanning. Hun har tilleggsutdanning fra ledelse og utviklingsarbeid i barnehage, veiledning, tilpasset opplæring og spesialpedagogikk. Informant 3 har også flere kurs i regi av kommunen som er relevant for arbeidet i barnehagen.

3.5.4 Informant 4

Informant 4 er utdannet barnehagelærer og hennes nåværende stilling er pedagogisk leder. Hun har bred erfaring fra barnehagesektoren og har jobbet i barnehagen i over 20 år i tillegg over 7 års relevant arbeidserfaring rettet mot barn, unge og familier fra tidligere før hun startet i barnehagesektoren.

3.6 Intervjuguide

For å undersøke forskningsprosjektet problemstilling har jeg valgt et delvis semistrukturert intervju. Dette gir faste rammer for selve intervjuet, samtidig som det gir en fleksibilitet som gir meg muligheten til å fange- og følge opp interessante momenter underveis i henhold til prosjektets problemstilling (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44; Mays & Pope, 2020, s. 44; Thagaard, 2018, s. 91). Thagaard (2018, s. 91) sier at et delvis semistrukturert intervju har faste rammer i form av at tematikken er fastsatt på forhånd, selv om rekkefølgen er nokså fri. Det gir meg som intervjuer muligheten til å være mer fleksibel når jeg følger informantenes

fortellinger og opplevelser, samtidig som jeg underveis kan sørge for at relevante temaer knyttet til forskningsprosjektets problemstilling blir belyst i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). Videre sier Thagaard (2018, s. 91) at ved å ha et delvis semistrukturert intervju, kan forskeren underveis tilpasse spørsmål og følge opp temaer som ikke var planlagt på forhånd.

For å overholde en struktur under intervjuene benyttet jeg en intervjuguide som var inndelt i ulike overordnede tema, og som sørget for forskningsspørsmålene for prosjektet ble besvart. Samtidig hadde jeg utviklet ulike intervjuguider basert på informantenes arbeidsbakgrunn og utdanning. Disse hadde noen spesifiserte spørsmål som passet de ulike yrkesgruppene, men spørsmålene var stort sett like. Slik at jeg enklere kunne følge opp viktige momenter som kunne relateres til deres ulike yrkesroller og gi meg ulike perspektiver på problemstillingen. Videre var det informantenes ulike innspill og selve samtalene den styrende formen for intervjuet i sin helhet. For å kunne få frem informantenes erfaringer og synspunkter omkring tematikken i intervjuet, skal man ifølge Thagaard (2018, s. 97) benytte åpne spørsmål. Dette gir mer frihet til intervjupersonen til å velge og svare på det hun eller han selv ønsker å gå i dybden på. På en annen side vil ledende spørsmål gi intervjupersonen færre svaralternativer fordi det bygges en forventning om hva man skal svare eller ikke svare på (Thagaard, 2018, s. 97).

3.7 Gjennomføring av intervju

Ifølge Thagaard (2018, s. 99-100) er det viktig å etablere god kontakt mellom intervjuer og informanter i et intervju. Gjennom å skape god kontakt føler informantene seg godt ivaretatt med et forhold basert på trygghet, gjensidig tillitt der de føler intervjusamtalen foregår i fortrolighet. Dette er en forutsetning for å skape et godt intervju slik at informantene føler seg trygge og ønsker å dele sine erfaringer og meninger, som gir meg som intervjuer utfyllende informasjon om tematikken for forskningsprosjektet. Dette var viktig å ta med seg inn både i forberedelser på rollen som intervjuer og i selve intervjuene. Hovedmålet med forberedelsene og gjennomføringen var å opptre som trygg i min rolle som intervjuer.

Intervjuene foregikk digitalt gjennom videotjenestene Zoom (<https://zoom.us/>) og Teams (<https://www.microsoft.com/nb-no/microsoft-teams/group-chat-software>) siden dette var den beste løsningen for alle parter, med tanke vi befant oss på et stort geografisk område som gjorde det vanskelig for partene å møtes. Etter pandemien har tilgjengeligheten og tryggheten på å benytte digitale verktøy økt, noe som gjorde at informantene syntes dette var en god

løsning. Underveis i intervjuene ble det benyttet båndopptaker med godkjennelse fra informantene. Her benyttet jeg Nettskjema sin diktafon mobil applikasjon, der alt datamaterialet lagres automatisk på en sky i nettskjema sine databaser og ikke på selve telefonen (<https://nettskjema.no/>). Thagaard (2018, s. 111-113) sier at ved å benytte båndopptaker i intervjusettingen, kan en bevare nyansene og detaljene i samtalen, uten å måtte notere altfor mye underveis. Det å benytte båndopptaker ga meg muligheten til å større grad fokusere på spørsmålene, fremfor å notere. Thagaard (2018, s. 112) sier at det å skrive notater underveis kan bli et forstyrrende element, men ved å kombinere notater og båndopptaker kan det gi trygghet og sikkerhet for intervjuer. Det er også en stor fordel at man får bevart alt fra intervjumaterialet i sin helhet i etterkant av intervjuet, slik at man kan benytte dette under transkribering (Thagaard, 2018, s. 112).

Som intervjuer var jeg som nevnt, opptatt av at informantene skulle oppleve intervjusituasjonen som god og trygg, derfor benyttet jeg tid til å etablere skape en god dialog og atmosfære før jeg startet båndopptakeren. Jeg innledet samtalene med å snakke kort om rammene for selve intervjuet, der jeg understrekte hvordan lagringen av intervjumaterialet foregikk og veien videre for forskningsprosjektet i etterkant av intervjuet. Slik at informantene skulle være trygge og oppleve et gjensidig tillitsforhold til meg som intervjuer. Det var viktig at vi hadde en felles forståelse for rammene og avklare forventninger på forhånd av intervjuet. Jeg presenterte også kort problemstillingen på nytt før intervjuet startet og forklarte litt rundt denne og selve forskningsprosjektet. Før intervjuet startet ønsket jeg på ny å spørre om det var greit for informantene at vi benyttet båndopptaker og tillegg om de hadde noen flere spørsmål før båndopptakeren ble skrudd på.

Innledningsvis i intervjuet ble informantene bedt om å beskrive sin utdannings- og yrkesbakgrunn. Videre skulle de beskrive hvordan den barnehagen de jobbet i var organisert, med utgangspunkt i størrelse på både barnegruppe og personalgruppe. For eksempel om de ansatte hadde ulike ansvarsområder og utdanningsbakgrunn. Videre beveget vi oss mot spørsmål direkte rettet mot prosjektets problemstilling og tematikk. I hovedsak fulgte spørsmålene rekkefølgen på intervjuguiden, der de skulle beskrive deres egne erfaringer og opplevelser på generelt grunnlag før de skulle beskrive mer spesifikt hvordan de jobbet med tematikken inn mot en barnegruppe. Med hensyn til informantenes ulike innspill, kunne jeg variere rekkefølgen på spørsmålene. Dermed kunne jeg være med fleksibel. Slik kunne jeg stille oppklarende spørsmål underveis for å undersøke om jeg hadde forstått meningsinnholdet av tematikken, samsvarte med det informantene ønsket å formidle av deres egne synspunkter

og erfaringer. Før jeg gikk videre på neste hovedkategori av spørsmål oppsummerte jeg kort mine tolkninger av innholdet av deres hovedpoenger og stilte spørsmål om de kjente seg igjen i dette. Til slutt i intervjuet oppsummerte jeg kort essensen i mine tolkninger av hva informantene hadde uttrykt og spurte om de kjente seg igjen og om de hadde noen de hadde ønske å føye til, som ikke de følte hadde kommet godt nok frem.

Når arbeidet med transkriberingen av det første intervjuet startet, gjorde jeg meg noen erfaringer som jeg kunne ta med meg videre før de andre intervjuene. Det handlet om å kunne følge opp i større grad med oppklarende oppfølgingsspørsmål og samtidig kunne stille spørsmålene på forskjellige måter for å få frem flere perspektiver hos intervjupersonene. Noen av spørsmålskategoriene opplevde jeg var noe mangelfulle og de bar preg av at jeg som intervjuer burde stille flere oppfølgingsspørsmål, slik at jeg fikk en større forståelse av det spesifikke arbeidet barnehagene gjorde omkring ulike temaer. Denne erfaringen var svært nyttig å ta med seg videre for å kunne få mer utfyllende svar som var mer direkte koblet opp mot problemstillingen og jeg ønsket mer informasjon om.

3.8 Analyse

Når intervjuet materialet for prosjektet skulle analyseres benyttet jeg tematisk analyse. Ifølge Braun og Clarke (2022, s. 4) er tematisk analyse en metode for å identifisere mønstre i mengden av data i et kvalitativt forskningsprosjekt. Videre skriver de at gjennom en slik metode kan en utvikle, analysere og tolke ulike mønstre på tvers av hverandre i det datamaterialet som foreligger, slik at man på en systematisk måte kan kode datamaterialet og utvikle temaer som igjen er hovedmålet for analysearbeidet (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Ved å benytte tematisk analyse får man en rekke verktøy man kan benytte for å organisere, reflektere og tolke datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Eksempelvis får man retningslinjer og ulike teknikker på hvordan man skal få frem for å analysere datamaterialet, men det innebærer at man reflektere og foreta valg på andre aspekter ved forskningsprosjektet og selve prosessen underveis. Braun og Clarke (2022, s. 5) viser til at man må stille seg kritisk til sin rolle som forsker - som innebærer å aktivt reflektere over sin egen rolle, hvordan en praktiserer sin forskning og selve prosessen underveis.

Braun og Clarke (2022, s. 35) sier at tematisk analyse inneholder seks faser;

Første fase innebærer at man aktivt går inn og bli godt kjent med datamaterialet. Det kan man gjøre ved å lese eller lytte til datamaterialet. Samtidig som forskeren underveis skriver ned

notater av egne ideer og tanker som kan relateres til datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Andre fase innebærer koding, hvor man systematisk går gjennom datamaterialet på en mer strukturert og gjennomgående måte (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Her kan forskeren identifisere ulike viktige og interessante segmenter som er relevante for forskningsprosjektets problemstilling eller forskningsspørsmål. Det er viktig at forskeren utvikler koder som beskriver betydningsfulle sider ved forskningsmaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

I *tredje fase* skal man identifisere likheter i mønstre som finnes på tvers av hverandre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Her skal man se på likheter og se på hva som gir meningsfulle svar eller tanker knyttet til prosjektets forskningsspørsmål. Ifølge Braun og Clarke (2022, s. 35) er det viktig å understreke at den tredje fasen er en aktiv prosess, hvor forskeren konstruerer ulike tema basert på det datamaterialet som foreligger, forskningsspørsmål og forskerens kompetanse og innsikt. Når man har identifisert relevante tema, kan man begynne å samle kodene som er skapt i forrige fase og samle de under hvert foreløpige tema som er framkommet (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

I den *fjerde fasen* skal forskeren vurdere de foreløpige temaene og undersøke hvordan de samsvarer og fungerer opp mot det datamaterialet som er samlet inn (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Som forsker må jeg se hvorvidt temaene gir meningsfulle svar til kodene som er utviklet, i likhet med helheten av datamaterialet som foreligger så langt. Eksempelvis må man undersøke om temaene gir betydningsfulle svar som viser likheter i mønstrene på tvers av datamaterialet og som kan relateres til forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Ifølge Braun og Clarke (2022, s. 36) handler den *femte fasen* om hvordan forskeren skal finjustere sin analyse. Hvor man må forsikre seg at man har funnet og utviklet tydelige og avgrensede tema for prosjektet, hvor de har et sterkt fundament i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 36).

Den *sjette fasen* skal man slutføre skriveprosessen. Braun og Clarke (2022, s. 36) sier at skriveprosessen er en integrert fase i tematisk analyse, som begynner allerede i fase tre. Videre sier de at i den sjette fasen skal forskeren sammenfatte og fortelle den analysen man har kommet frem til overfor leseren. Braun og Clarke (2022, s. 36) sier forskeren skal fortelle leseren på en overbevisende måte, hvordan analysen samsvarer med funnene i datamaterialet og hvordan de belyser prosjektets forskningsspørsmål. Denne fasen innebærer også å starte

med å skrive introduksjon, metode - og konklusjonskapitlene i en forskningsrapport (Braun & Clarke, 2022, s. 36).

3.8.1 Transkribering av intervjuene

Transkribering av de to første intervjuene skjedde fortløpende etter intervjuene hadde funnet sted. Etter de to neste intervjuene ble transkriberingen forsinket der begge intervjuene fant sted innenfor et kort tidsrom i samme uke. Derfor valgte jeg å ta ett og ett intervju fortløpende i dagene i etterkant for å få systematisert intervjuene godt hver for seg før jeg startet med neste. Thagaard (2018, s. 113) sier det er viktig å kunne skrive ned inntrykk man sitter igjen med etter endt intervju. Dette kan gi en fordel når man skal analysere og tolke innholdet i tekstene. Et annen viktig aspekt jeg tok med meg inn i transkriberingen av intervjumaterialet var viktigheten av å være aktiv og stille seg kritisk til datamaterialet. Braun og Clarke (2022, s. 42-43) understreker viktigheten av å være kritisk ved å stille spørsmål i tillegg søke en dypere forståelse og mening av datamaterialet. Derfor var det viktig å kunne transkribere fortløpende, slik at mine tolkninger og refleksjoner av intervjumaterialet, informantens utsagn og kroppsspråket fortsatt stod sterkt i minne. Jeg gjorde meg noen erfaringer underveis i transkriberingen av de to siste intervjuene, hvor det tok betraktelig lengre tid å transkribere. Spesielt det siste intervjuet på grunn av lengden mellom intervju og transkribering, der minnene og tankene fra selve intervjuet ikke var så klare. Samtidig var det viktig at jeg benyttet lydopptak og gjorde notater underveis fra hvert intervju. Som gjorde det enklere å sette seg inn i hvert intervju før jeg startet transkriberingen.

Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 34-36) sier at transkribering er en krevende prosess som tar tid. Den kan være både slitsom og kjedsommelig, men denne prosessen kan være svært fordelaktig på mange måter og man kan få mange tanker og ideer som kan tas med videre til selve analyseringen av forskningsmaterialet. Dette er også helt sentral del av de første fasene i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, s. 42-43). Dette var en erfaring jeg gjorde underveis i transkriberingen av intervjuene. Jeg benyttet god tid underveis i transkriberingsprosessen, hvor jeg spalte tilbake og lyttet til flere sekvenser av intervjuene i flere omganger. Jeg hadde også skrevet korte notater av utsagn fra hvert intervju som jeg forstod og tolket som viktige. Dette tok jeg med meg videre inn i transkriberingsprosessen når jeg lyttet til lydopptakene. Summen av dette gjorde at jeg kunne sikre at jeg forstod essensen i erfaringene og opplevelsene informantene hadde gjort seg, slik at jeg fikk en dypere forståelse av deres utsagn, fortellinger og synspunkter. Jeg ønsker å trekke frem et gyllent eksempel på viktigheten av å benytte god tid underveis i prosessen for å forstå og tolke budskapet til

informantene, samtidig som jeg kunne være kritisk til hva som ble presentert gjennom intervjumaterialet. Spesielt var en av informantene i dette forskningsprosjektet opptatt av *aktive og tilstedeværende voksne* i barnehagen. Denne tilnærmingen var svært viktig for informanten i synet på voksenrollen og det ga gode muligheter for barnehagepersonalet ved å observere lek, være med i lek og kunne stimulere barnets utvikling på flere områder. Det var noe med måten informanten formidlet dette i intervjuet overfor meg, hvor jeg tolker at informanten understreker at dette er viktig aspekt av arbeidet i barnehagen. Ifølge Thagaard (2018, s. 113) er det verdifullt å skrive notater etter endt intervju, for dette kan benyttes videre inn mot analyseringen og tolkningen av forskningsmaterialet. Derfor var dette et godt eksempel å trekke frem fordi det nettopp understreker viktigheten av å benytte god tid underveis i transkriberingen av lydopptakene. Sammen med notatene som ble skrevet etter hvert intervju, blir transkripsjonene et verdifullt materiale til videre tolkning for å forstå meningen fra intervjutekstene (Thagaard, 2018, s. 113).

3.8.2 Koding og kategorisering

Koding er en del av analysearbeidet som foregår mer systematisk og man undersøker datamaterialet mer gjennomgående (Braun & Clarke, 2022, s. 53). Et viktig aspekt jeg tok med meg inn i denne fasen var å kode hver del som var av betydning og som var relevant for forskningsspørsmålene for prosjektet (Braun & Clarke, 2022, s. 53). Her gikk jeg systematisk gjennom datamaterialet og streket under setningene som kunne relateres til forskningsspørsmålene og hva informantene belyser som viktig. Min tilnærming til intervjumaterialet i dette forskningsprosjektet var i hovedsak vært en deduktiv prosess, men jeg har også hatt en induktiv tilnærming når jeg koder og kategoriserer intervjumaterialet. En induktiv tilnærming innebærer at kodene og kategoriene blir utviklet med grunnlag i intervjutekstene, det vil si intervjupersonenes erfaringer, perspektiver og meninger i studie (Braun & Clarke, 2022, s. 56; Thagaard, 2018, s. 153-154). En deduktiv tilnærming er mer forsker- og teoriorientert, der både studiens forskningsspørsmål og problemstilling er sentrale sammen med datamaterialet som foreligger i studien (Braun & Clarke, 2022, s. 57; Thagaard, 2018, s. 153-154).

I dette prosjektet vil derfor kategoriene i drøftingen baserer seg i hovedsak på temaer diskutert i teorikapittelet. I tillegg har jeg benyttet en induktiv tilnærming som tar utgangspunkt i informantenes erfaringer og opplevelser. Derfor har store deler av både teori og tidligere forskning som skulle benyttes i drøftingen av de empiriske funnene som har blitt gjort, både blitt hentet inn på forhånd med utgangspunkt i sentrale begreper fra prosjektet problemstilling

og i kombinasjon med å hente inn teori og tidligere forskning i etterkant av analyseprosessen. Analyseprosessen har vært en todelt prosess, der jeg ønsket å analysere de empiriske funnene fra min studie objektivt, men samtidig kan den påvirkes av kunnskapsbakgrunnen jeg har innhentet fra teorien og tidligere forskning som jeg har innhentet på forhånd. Min forforståelse og kunnskap preger analysen og tolkningen av materialet, men likevel gikk jeg som forsker inn med et åpent sinn med ønsket om å få ny kunnskap om hvordan fagpersoner i barnehagesektoren arbeider og forstår tematikken til forskningsprosjektet.

På selve analysedelen av det innsamlede og transkriberte forskningsmaterialet gikk jeg grundig gjennom en og en intervjuetekst, slik at jeg kunne få et helhetlig inntrykk av hver intervjuetekst. Braun og Clarke (2022, s. 77) sier dette er den fjerde fasen i tematisk analyse, der hovedmålet er å finne tema for datamaterialet og man forsøker å se etter tydelig mønstre på tvers av datamaterialet. For eksempel om jeg kan finne informanter som deler samme oppfattelse eller tanke omkring deler av tematikken for prosjektet. Når jeg skulle kode intervjuetekstene var det naturlig å legge kodene under de overordnede forskningsspørsmålene for forskningsprosjektet. Hovedmålet i den fjerde fasen er å undersøke felles mønstre på tvers av kodene for å se om det er fellesnevner, slik at det enkelt kunne systematiseres og organiseres (Braun & Clarke, 2022, s. 77-81). I analysen benyttet jeg både aksial koding og åpen koding på tvers av hverandre underveis i prosessen. Postholm (2010, s. 88-89) sier at åpen koding er en prosess hvor intervjuet materialet kodes i første omgang deretter struktureres og kategoriseres under overordnede begreper. Aksial koding innebærer å se sammenhengen og relasjonen mellom de kategoriene som allerede er utviklet og nevnte underkategoriene som kommer til underveis (Postholm, 2010, s. 89-90). Videre i prosessen benyttet jeg først åpen koding, der jeg tok for meg et og et intervju og kodene ble markert i margen, og senere laget jeg mer struktur og kategorier basert på kodene (Postholm, 2010, s. 88-89). Da kunne jeg til slutt benytte aksial koding, for å sammenfatte og se etter likheter i kodene og vurdere hvorvidt kodene som var like kunne bety det samme eller om de måtte endres (Postholm, 2010, s. 89-90). Denne prosessen kunne endre seg etter flere gjennomlesninger hvor det kunne dannes nye koder og tema. Dette er en sentral del i den fjerde fasen ifølge Braun og Clarke (2022, s. 97-98). Her går man aktivt frem og tilbake i analyseprosessen etter hvert som den utvikler seg, samtidig som man fortløpende vurderer kategoriene/temaene opp mot det fullstendige datamaterialet for prosjektet (Braun & Clarke, 2022, s. 97-101).

I dette forskningsprosjektet var det naturlig å velge overordnede kategorier basert på problemstillingen. Dette er en del av den femte fasen i tematisk analyse, der man skal definere

og navngi ulike kategorier/tema man har kommet frem til gjennom analyseprosessen (Braun & Clarke, 2022, s. 108-109). Jeg ønsket å undersøke og se barnehagens generelle arbeid i lys av det spesialpedagogiske arbeidet. Denne delen av analysen foregikk deduktivt, på bakgrunn av at kategoriene var basert på forskningsprosjektets problemstilling. Først valgte jeg overordnede kategorier på generelt grunnlag ut ifra problemstillingen; fagpersonenes syn på barnehagens organisering og forståelse av begrepene *tidlig innsats* og *språk og språkstimulering*, barnehagens kompetanse og erfaring med *tidlig innsats* og *språk og språkstimulering*. Videre valgte jeg overordnede kategorier for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen; fagpersonenes forståelse av begrepet *tidlig innsats* og *forsinket språkutvikling* hos barn med DS og fagpersonenes syn på barnehagens kompetanse og erfaring med *tidlig innsats* og *forsinket språkutvikling* hos barn med DS. En annen kategori er samarbeid med ulike fagpersoner, instanser og foreldre. Hver av kategoriene ble markert med sin egen farge og dette var gjennomgående for analyseprosessen med alle intervjuetekstene.

Analyseprosessen foregikk videre med en induktiv tilnærming, der resten av kategoriene ble til underveis basert på de empiriske funnene i intervjuetekstene. *Tidlig innsats* og *språkutvikling* på generelt plan og det spesialpedagogiske arbeidet med *tidlig innsats* og *forsinket språkutvikling* hos barn med DS er vide kategorier. Her valgte jeg å lage flere underkategorier basert på min forståelse av likhetstrekk av både erfaringer og uttalelser fra informantene mine. De kategoriene jeg kom frem til og som ble utviklet underveis i prosessen, på bakgrunn av informantenes svar, var; tiltak og strategier på kommunalt plan, voksenrollen og bruk av hjelpemidler. Disse kategoriene var gjennomgående både for det generelle arbeidet og det spesialpedagogiske arbeidet og dermed ble det lettere å se de i sammenheng for å få en mer helhetlig forståelse av meningsinnholdet av hvordan arbeidet fungerer på tvers av hverandre.

Etter hvert som analyseprosessen gikk videre, benyttet jeg det Postholm (2010, s. 88-91) beskriver som selektiv koding. Formålet med selektiv koding er å oppdage om det er en kjernekategori som setter de kategoriene som allerede er utformet, i sammenheng med hverandre (Postholm, 2010, s. 88-91). I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å undersøke hvordan barnehagene arbeider med *tidlig innsats* og *språkutvikling* både på et generelt plan, samtidig hvordan dette kan ses i sammenheng med det spesialpedagogiske arbeidet barnehagene arbeider med inn mot barn med DS. Gjennom å undersøke dette aspektet, kunne jeg i større grad få en bedre forståelse og se sammenhengen på hvordan dette fungerer på tvers av hverandre. Dermed kunne man enklere se hvordan fagpersonene må tenke helhet i

arbeidet med *tidlig innsats* og arbeide med *forsinket språkutvikling* hos barn med DS. Jeg fikk en økt forståelse for at dette var essensielt for arbeidet og la føringer for hvordan de måtte arbeide. Gjennom hvordan fagpersonene arbeidet med helhetlig med det spesialpedagogiske arbeidet, kunne de i større grad legge til rette for det enkelte barnet, slik at de kunne støtte og stimulere barnets språklige utvikling i større grad.

3.9 Forskningsprosjektets kvalitet

Når man skal vurdere kvaliteten av et forskningsprosjekt, baseres dette på en rekke begreper; reliabilitet, validitet og generalisering (Clark et al., 2021, s. 40-42; Thagaard, 2018, s. 19). Et aspekt som løftes frem når det er snakk om kvaliteten på et forskningsprosjekt er å være tydelig og redegjør for valgene som tas og hvorfor. Clark et al. (2021, s. 369-371) løfter frem fire punkter som retter kritikk mot kvalitativ forskning; der man kan være for subjektiv i fremstillingene, utfordringene ved å gjenskape resultatene fra forskningen, utfordringer med å generalisere resultatene, og at forskeren viser lite gjennomsiktighet i valgene som tas. Derfor var det viktig være tydelig overfor leseren på redegjørelse for valgene som tas og begrunne hvorfor. Ved å vise en tydelighet og gjennomsiktighet i valgene som tas ovenfor leseren, styrkes kvaliteten på forskningsprosjektet.

Begrepet reliabilitet stiller spørsmål om en annen forsker kan komme frem til de samme resultatene ved å benytte de samme metodene som blitt brukt i et forskningsprosjekt (Clark et al., 2021, s. 40; Thagaard, 2018, s. 187). Det vil være en kritisk vurdering, for å se om forskningen som har blitt utført har blitt gjort på en pålitelig og troverdig måte. Det er viktig at jeg som forsker redegjør for hvordan jeg har utviklet empiriske kunnskapen i dette prosjektet, samtidig som jeg beskriver de ulike fremgangsmåtene som har blitt benyttet for å framskaffe data (Thagaard, 2018, s. 188). Begrepet validitet kan knyttes gyldigheten av resultatene og hvordan de tolkes i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 189). Det er viktig at jeg som forsker beskriver mitt teoretiske ståsted for dette danner grunnlaget for mine tolkninger, som igjen gir grunnlaget for videre konklusjoner og tolkninger i forskningsprosjektets analyse. Det at jeg som forsker går kritisk igjennom analyseprosessen er med på å styrke forskningsprosjektets validitet (Clark et al., 2021, s. 40-41; Thagaard, 2018, s. 189). Dette er en gjennomgående prosess, der man beskriver forskerens forforståelse som danner grunnlaget for tolkningene som finner sted i et prosjekt. Gjennom analysen viser man det grunnlaget som ligger til grunn for de ulike konklusjonene og tolkningene som har kommet frem (Thagaard, 2018, s. 189). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) påvirker validitet alle delene i et intervju, for eksempel trekkes det frem både tematisering for selve

prosjektet, valg av metodikk, selve intervjuet, transkribering, analysering og validering av prosjektet og en beskrivelse av resultatene. Det handler i bunn og grunn om å kontrollere studien, der forskeren stiller et kritisk blikk på sin egen fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278-279). Til slutt trekker jeg frem begrepet generalisering, som handler om hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til andre kontekster eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). For eksempel i en intervjusetting, kan resultatene og kunnskapen som kom frem fra enkeltintervjuer overføres og gi en større forståelse for kunnskapen som kommer frem i andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289-291; Thagaard, 2018, s. 193-194).

Ifølge Postholm (2010, s. 127-128) er forskerens rolle helt sentral. I dette forskningsprosjektet må jeg som forsker presentere mitt subjektive og individuelle teoretiske ståsted, og være meg selv bevisst i forhold til min egen subjektivitet. Som intervjuer i en kvalitativ studie er det viktig å klargjøre min egen forforståelse av tematikken for prosjektet, der jeg kan møte informantene i intervjuet med en åpen tilnærming som ikke farges av min egen forforståelse av tematikken. Kvale og Brinkman (2015, s. 48) sier at forskeren må være åpen for nye og ulike perspektiver. Det er viktig å være nysgjerrig og lydhør til andre perspektiver, samtidig som jeg er kritisk til mine egne forutsetninger og hypoteser. Det å være bevisst min egen forforståelse av tematikken er viktig, fordi dette kan være med å ha en innvirkning i store deler av intervjuprosessen og dermed farge den forståelsen av den empirien som utvikles i samarbeid med mine informanter.

4.0 Presentasjon av funn og kategorier

I dette kapittelet vil jeg presentere de empiriske funnene og kategoriene som kom frem i forskningsprosjektet. Dette vil danne utgangspunktet for videre analyse og drøfting i kapittel 5, der jeg trekker inn relevant teori og forskning på bakgrunn av funnene i prosjektet. Jeg vil først gjøre rede for informantenes perspektiver omkring to generelle begreper i prosjektets problemstilling; *tidlig innsats* og *språk og språkstimulering*. Videre i presentasjonen, vil jeg gå mer systematisk til verks og i dybden på informantenes perspektiver knyttet til begrepene *tidlig innsats* og *forsinket språkutvikling hos barn med DS* på ulike nivåer.

Forskningsprosjektets problemstilling søker å svare på hvordan ulike barnehager arbeider med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med DS. Derfor vil det være interessant å undersøke hva de ulike fagpersonene i barnehagesektoren legger vekt på i deres generelle oppfatning av begrepene. Videre vil jeg undersøke informantenes spesifikke tilnærming og forståelse av begrepene rettet mot barn med DS. Deres perspektiver, forståelse og erfaringer av ulike områder knyttet til barnehagens virksomhet og organisering. Dermed kan jeg søke en forståelse om det er ulik eller lik forståelse og tilnærming til hvordan man arbeider på generelt grunnlag versus det å arbeide mer systematisk og spesifikt opp mot begrepene rettet mot barn med DS.

4.1 Forståelse av tidlig innsats

Helhetsinntrykket jeg sitter igjen med er at alle informantene ser på tidlig innsats i ulike nivåer som omfavner både deres voksenrolle og barnehagen som organisasjon i sin helhet. Informantene er opptatt av hvordan deres voksenrolle kan danne et godt grunnlag for enkeltbarnet og barnegruppa, og samtidig for barnehagen som organisasjon og dens helhetlige forståelse av tidlig innsats. I intervjuetekstene er informantene veldig opptatt av hvordan deres voksenrolle påvirker samspillet og dynamikken for å danne gode relasjoner til barna, og for å danne en god grobunn for videre utvikling. Dette får konsekvenser for hvordan jeg forstår informantenes svar på spørsmålet om hvilken forståelse de har av tidlig innsats på et generelt grunnlag og hva dette betyr for dem i deres yrkesrolle. Det er hvordan jeg forstår deres opplevelse av voksenrollen og hvordan den påvirker deres forståelse av tidlig innsats på ulike nivåer i deres arbeidshverdag.

Informant 4 er opptatt av at tidlig innsats både for enkeltbarnet og for barnegruppa i sin helhet og sier at:

Jeg tenker først og fremst dette handler om å ha et godt barnehagetilbud til alle barn. Jeg tenker det handler om å være våken fra første dag barnet starter i barnehagen, observere og se hva barnet trenger. Ofte er det nok med det ordinære tilbudet, men noen ganger trenger noen noe ekstra og det handler om å sette i gang tiltak så tidlig som mulig.

Hun er samtidig opptatt av å danne et godt grunnlag for enkeltbarnet og sette fokus på at tidlig innsats, barns trivsel, mestring og livsglede som en del av dette. Det å være fremoverrettet, forebygge og gi barna et godt grunnlag for å møte verden. Hun er opptatt av å skape robuste barn til å møte verden sånn som den er. Informant 4 synes det er viktig å se både enkeltbarnet og barnegruppa i en større helhet. Dette synspunktet deler også informant 1, som var opptatt av å støtte og hjelpe med en helhetlig tilnærming. Hun understreker viktigheten av å ha kunnskap om barns utvikling, om ulike måter å styrke barnets utvikling samtidig som man er løsningsorientert i arbeidet med tidlig innsats.

For informant 1, handler tidlig innsats om å igangsette støtte og hjelp på et tidlig stadium i barns liv både på individ nivå og gruppenivå. Samtidig innebærer tidlig innsats at hun må ha gode kunnskaper om barns utvikling og hvordan hun kan arbeide med å styrke dette arbeidet.

Når informant 3 beskriver sin forståelse av tidlig innsats, er hun opptatt at barnehagen må støtte seg på gode observasjoner og dokumentasjon og sier at:

Ja, jeg tenker at desto tidligere vi oppdager barn som trenger noe.. har jeg valgt å kalle det.. men man skal være nøye på at man ikke leter noe som kanskje ikke er der. I og med at man snevrer dette normalitetsbegrepet også sier jeg alltid at vi skal vite noe, vi skal ikke tro. ... Vi må bruke gode observasjonsskjemaer, for å kartlegge og alltid tett samarbeid med foreldre, vi starter alltid der.

Hun er opptatt av at barnehagepersonalet må benytte seg av gode kartleggingsverktøy i sin forståelse av tidlig innsats og understreker viktigheten av et godt foreldresamarbeid.

Informant 2 snakker om viktigheten av hvordan voksenrollen påvirker hennes forståelse av hva tidlig innsats betyr for henne i hennes yrkesrolle og sier at;

Ja, det er jo å etablere tidlig samspillsmønstre. ... Dette med felles fokus, dette med imitasjon og turtaking..

Hun er opptatt av at fagpersonene i barnehagesektoren må ned på gulvet. Være til stede og møte barnets forskjellige uttrykksmåter for å danne gode relasjoner og god base for videre utvikling. Barn trenger anerkjennelse og bekreftelse for den de er og da må voksne være til stede.

Alle informantene synes tidlig innsats et vidt begrepet som dreier seg om å både det å se enkeltbarnet og barnegruppa i en større helhet. Viktigheten av voksenrollen i møte med barn, bygge gode samspill og relasjoner som videre danner en grobunn for at barnets skal få utvikle seg. Samtidig være i forkant med å se barnas behov for å tilrettelegge for tidlig støtte og hjelp på et tidlig stadium basert på gode kartleggingsverktøy, dokumentasjon og gode dialoger og samarbeid med barnets foreldre.

4.1.1 Organisering av arbeidet med tidlig innsats i barnehagen

Informantenes syn og erfaring med organisering av tidlig innsats er variert. Dette kan være fordi informantene har ulike yrkesroller i barnehagesektoren som påvirker hvordan de arbeider og organiserer arbeidet med tidlig innsats i barnehagen. Samtidig ser jeg i intervjuetekstene at det er ulike lokale tiltak og strategier på kommunalt plan som legger føringer for organisering av tidlig innsats generelt.

Informant 1 deler sin oppfattelse av organisering i sin barnehage gjennom ulike planer og tiltak som er igangsatt både av barnehagen og tiltak igangsatt på kommunalt nivå. Hun sier at;

Nå er vi en veldig stor barnehage og vi har ulike planer på noen områder for minimum i barnehagen, som vi tenker at alle unger skal få oppleve i barnehagen i løpet av en uke eller en dag. Og utover dette har de ulike avdelingene et stort spillerom, også har vi ulike forum og for ta opp ting, men i en viss rekkefølge.

Så på en måte noe du bekymrer deg for, så tar man først opp det på avdelingen. Med de voksne og eventuelt observere og gjøre tiltak. Og så er det måte og ta det med i ped-leder gruppa. Samme sirkelen på en måte, og videre enn det så har vi BUP. Et barne- og ungdomsteam, som vi kan ta opp slike ting i. Hvis vi føler at vi ikke kommer i mål eller strekker til med hjelp.

Informant 1 opplever at det er gode føringer og at det er lagt gode rutiner innad i barnehagen på hvordan man skal gå frem i arbeidet med tidlig innsats. Det er også gode tiltak på kommunalt plan sier hun, som de kan støtte seg på for å få ytterligere støtte og hjelp i dette

arbeidet. Hvor det er organisert individuelle avtaler med ulike instanser om råd og veiledning ved behov, som et lavterskeltilbud. Det gjør det enklere for barnehagen å ta kontakt og hun føler de blir møtt og får den nødvendige hjelpen de trenger. Dermed kan de enklere igangsette tidlig innsats for det enkelte barnet.

Alle informantene føler det er gode tiltak og rutiner både i barnehagen og på kommunalt plan. De har erfaringer med tiltak som er igangsatt på kommunalt plan som gjør arbeidet med tidlig innsats enklere for barnehagepersonalet. Informant 2 og 3 forteller om erfaringer med store prosjekter igangsatt på kommunalt som legger føringer for arbeidet med tidlig innsats i barnehagene. Informant 1 og 4 har erfaringer med prosjekter på en mindre skala som fungerer godt og er til god hjelp i dette arbeidet.

Både informant 3 og 4 viser til egne språkveiledere i barnehagen som har fått kompetanse og kurs via kommunen som et viktig tiltak i arbeidet med tidlig innsats. De er ansatt for å kunne veilede både ansatte og arbeide en og en med barn som trenger støtte og hjelp med språket. Informant 4 sier at;

Så har vi noe som heter språkveiledere. Det er utdannet en språkveileder i hver barnehage innad i kommunen. En eller to. De har blitt kurset mye. ... De har fått kurs om barns språkutvikling, skriftspråkstimulering, flerspråklige, det er utviklet en perm som vi kan hente ut tips og stoff. Dette er noe kommunen har tilrettelagt for.

Det finnes gode strategier og tiltak som er utviklet både av barnehagene selv og kommunen. Helhetsinntrykket mitt fra intervjuetekstene viser at alle informantene opplever at både barnehage og kommunen har et godt samarbeid og har utviklet gode rutiner som samsvarer godt med hverandre og har som mål å sette fokus på arbeidet med tidlig innsats. Det er varierende hvor store prosjekter som er igangsatt, men informantene opplever et godt utviklet tilbud i form av ulike tiltak og strategier som skal være til hjelp for barnehagene. Det er tydelig å se at faginstansene samarbeider godt med barnehagepersonalet når det gjelder å tilrettelegge for enkeltbarnet ut ifra barnets egne forutsetninger og behov. Informantene opplever veien for å få veiledning og støtte på individnivå og gruppenivå som kort og opplever samarbeidet mellom barnehagen og faginstansene på kommunalt nivå som godt.

4.2 Forståelse av språk og språkstimulering

Informantenes forståelse av språk og språkstimulering i barnehagen er entydig, og svarene samsvarer godt med hverandre. Informant 1 og 4 fremhever språket som nøkkelen til gode

samspill og relasjoner mellom barna, samtidig som det er med på å skape en trygghet og tilhørighet i barnegruppa. Informant 2 og 3 viser til at språk og språkstimulering i barnehagen handler om å tilrettelegge for miljøer hvor barna kan kommunisere og benytte seg av språket. De er opptatt av å benytte barnehagehverdagens små øyeblikk for å sette fokus på språk gjennom lek og samspill.

Informant 1 sin forståelse av språk og språkstimulering er at språk er mer enn bare tale og understreker viktigheten av å danne et godt grunnlag for språk og sier at;

Aller først så er det viktig å bygge en kjempeviktig base for stimulering, da tenker jeg det med relasjon, trygghet og tilhørighet. Mister man noe av denne basen så har man heller ikke en base å bygge videre på ... Språk er ikke bare språk, men en del av en større helhet ...

Samtidig understreker informant 1 viktigheten av felles erfaringer og benytte hverdagssituasjonene i barnehagehverdagen til læring, fordi det er mange av dem. Det å ta språket inn i erfaringene og opplevelsene i barnehagehverdagen var viktig for henne, det er større nytte å gå på tur hvor man får felles opplevelser fremfor å ha begrepslæring i barnehagen. Hun sier at felles opplevelser forsterker den språklige læringen på mange nivåer.

Informant 4 understreker viktigheten av språket som nøkkelen til barns selvtillit, det å forstå hverandre og oppleve en tilhørighet i barnegruppa hvor samspill og relasjoner skapes. Hun sier at;

Det er så viktig at vi bygger opp en god grunnmur og et godt utgangspunkt i barnehagen. Tilrettelegger for et godt utgangspunkt, men det er viktigst her og nå. Viktigste er samspill og vennskap. Er det utenforskap allerede i barnehagen, så har det store ringvirkninger.

4.2.1 Organisering av språkarbeidet i barnehagen

Helhetsinntrykket jeg sitter igjen med etter å ha lest intervjuetekstene fra informantene er at de er enige i at språket er nøkkelen for gode relasjoner og samspill mellom barn. Perspektivene om at barn skal bli sett og hørt og få oppleve en tilhørighet i en større gruppe, der voksenrollen kan være bindeleddet for å danne gode møtepunkter for barn og deres språk. De understreker viktigheten av at barnehagepersonalet benytter seg av hverdagsøyeblikkene i

barnehagehverdagen- som er et gjentakende tema i intervjutekstene på området barn språk og språkstimulering som jeg forstår de opplever som sentralt og viktig.

Informant 3 viser til viktigheten av at språk kommer på agendaen i barnehagehverdagen for de ansatte og sier at;

... Så tenker jeg at desto mer vi snakker om det og har det på agendaen vår, desto mer refleksjoner blir det blant personalet også da, så vet vi jo hvor viktig språk er for barns lek. ... det er jo alltid på agendaen på ledermøter, personalmøter.

Informant 1 viser til egne rutiner og tiltak rettet mot hvordan barnehagen skal arbeidet med språk og språkstimulering på generelt grunnlag. Både rutinene og tiltakene de har utviklet i barnehagen, er for å sikre at alle avdelingen arbeider etter samme modell og de har dannet en egen idébank med forskjellige språkmaterialet som personalet kan benytte i det språkstimulerende arbeidet.

Informant 4 viser til de ustrukturerte situasjonene i barnehagen som de viktigste med tanke på språket. Hun viser til eksempler og sier at;

Sette ord på det vi leker, opplever sammen. Viktig å være med i samspillet, formidle barnets forståelse overfor andre ikke minst.

Samtidig understreker hun viktigheten av de strukturerte situasjonene barnehagepersonalet skaper for barna. Hun viser til at barnehagen har språk som satsningsområdet, hvor de benytter BRAVO leken som verktøy i det daglige arbeidet. Dette er ordkort som vises til barna over en viss tidsperiode. Målet er å øke barns ordforråd gjennom stimulering av ordbilder ved bruk av sansene. De har erfaringer med at barn starter tidligere å lese, selv om dette ikke er et mål i seg selv. Hun understreker at målet er at barna skal oppleve en ordrikdom.

Informantenes erfaringer og opplevelser av organisering av språkarbeidet i barnehagen er variert, men de enes om at de små øyeblikkene i hverdagen er de aller viktigste. De er opptatt av at alle må vite at språkarbeidet er viktig og sammen kan de dra nytte av de erfaringene og kompetansen de har. Alle informantene viser til at de har utviklet egne tiltak og rutiner for språkarbeidet i barnehagen, samtidig som informant 3 og 4 viser til et kommunalt tiltak hvor barnehagene har egne språkveiledere som kan bistå i dette arbeidet.

4.3 Forståelse av tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med DS

Informantenes forståelse av begrepet tidlig innsats og forsinket språkutvikling, viser at de kan enes om at mye av det generelle arbeidet knyttet til tidlig innsats har likhetstrekk til hvordan de ønsker å møte barn med DS. Samtidig er mye av arbeidet som gjøres forskjellig og krever ulike tilnærminger. Informant 1 sier at;

... noe går jo veldig inn i det samme, mens noe er helt på i andre enden. Mye for det at barn med DS har en forventet forsinka utvikling innenfor et spenn man ikke vet. ... setter i gang tiltak og arbeid, fra første stund i barnehagen for å styrke det språket som eventuelt kommer, så her må vi på en måte sette inn tiltak, lenge før du tenker at her er det et behov. Om man skal, det er jo ikke riktig å kalle det forebyggende heller på en måte, med er med på å bygge en viss base med best mulige forutsetninger.

Informant 3 viser også til at mye av arbeidet er det samme og sier;

Ja, vi gjør jo det samme som vi gjør med alle andre barn, men i tillegg er det jo litt ulikt. Ofte så har vi jo dette med hjelpemidler slik som ASK. Det har jo variert veldig, men det har vært bildestøtte og alle har vel brukt Tegn til tale. ... Det er fullt fokus på dette med munnmotorikk spesielt, fordi de kan bli fort slappe i muskulaturen. Dette er det veldig bevisst jobbing rundt.

Videre viser alle informantene til at organisering av arbeidet med tiltak og støtte overfor barn med DS handler om at dette arbeidet rettes mot barnegruppa i sin helhet. Basert på perspektivene til informantene, ønsker de at så mye som mulig av arbeidet foregår i mindre grupper hvor alle inkluderes i større eller mindre grad på barnets og barnegruppas premisser. Likevel må noe av arbeidet foregå en til en på bakgrunn av tidligere erfaringer som tilsier at dette er til barnets beste og for videre læring.

Informant 3 og 4 viser til hvordan barnehagen organiserer på ulike måter både på individnivå og gruppenivå. De har gode erfaringer med daglige økter der de kombinerer store deler av det spesialpedagogiske arbeidet med enkeltbarnet inn mot barnegruppa. Både informant 3 og 4 har erfaringer med at mye av det spesifikke språkarbeidet foregår individuelt. Eksempler de viser til er språklige aktiviteter som munnmotorisk trening og aktiviteter hentet fra Karlstadmodellen. Språklige aktiviteter som ASK blir som oftest tatt med inn i barnehagehverdagen hvor barnegruppa som helhet er med å forsterke den språklige stimuleringen. Samtidig understreker informant 1 viktigheten av inkluderende tilnærming til

det språklige arbeidet, hvor barnets tilhørighet til gruppa blir sterkt vektlagt. Det at de voksne legger vekt på å inkludere barnegruppa i størst mulig grad har de gode erfaringer med. Både økt tilhørighet og språklige utvikling.

Barnehagene organiserer så mye de kan av arbeidet både på individnivå og gruppenivå, men dette avhenger av rammefaktorer på hva de er i stand til å tilpasse hverdagen etter. For eksempel vil sykdom blant personalet medføre at de må gjøre tilpasninger. Det som er gjennomgående i svarene er at dette tilpasset ut ifra barnets forutsetninger og behov, samtidig som inkludering og gruppetilhørighet er viktig del av dette arbeidet. På individnivå jobber informantene mye med å stimulere barnets munnmotoriske ferdigheter ved hjelp av ulike hjelpemidler. Informant 2 viser til hvor viktig voksenrollen er i det daglige arbeidet inne på avdeling for å styrke språket hos barn med DS og sier at;

Det er jo det å begynne med kanskje det å imitere lyder, barnets uttrykk, når de er så små trenger de å komme opp.. de ligger jo gjerne på gulvet.. det å kunne jobbe med kroppen, også det fysiske, men jobbe med kroppen.. det sanselige, taktile, sette ord på ting, blant annet dette med peking er noe man rette fokus på mot felles fokus, bilder, hva andre barn gjør, sanger, rim og regler, sanger med tegn og bevegelser, gjenta, gjenta, gjenta.

4.3.1 Kompetanse om språkutvikling hos barn med DS

Det er stor enighet blant informantene at de ikke har en god nok kompetanse til å støtte og stimulere språkutviklingen hos barn med DS. Informant 1 trekker frem at dette en type kompetanse som ikke nødvendigvis alle har. Hun trekker frem at det krever mye innsats for at denne kompetansen skal nå ut til flere, men hun viser til at dette er en spesialkompetanse som man ikke nødvendigvis skal forvente at alle har. Informant 1 viser til at det er flere tilbud om språkstimulerende kurs i regi av habiliteringstjenesten rettet mot barn med DS både for foreldre og barnehagepersonalet. Denne erfaringen har også informant 4, viser til at barnehagen får tilbud om ulike typer kurs når de har barn med DS i barnehagen. Samtidig har hun et ønske flere tilbud om kurs og kompetanseheving for barnehageansatte, spesielt rettet mot bruk av tegn til tale for å støtte språkutviklingen til barn med DS. Informant 2 trekker frem perspektivet om mer kompetanseheving i barnehagene. Hun trekker særlig frem hvordan barnehagene kan jobbe mer systematisk med tanke på arbeidet med språkutviklingen hos barn med DS. Informantens erfaringer fra barnehagene er at de ansatte er gode på igangsetting av arbeidet, men at dette blir hvikes mer ut og at det er vanskelig å koordinere arbeidet over tid.

Informant 3 trekker frem og understreker at alle ansatte i barnehagen må vite viktigheten av arbeidet mot å støtte og stimulere til barnets språklige utvikling og sier at;

Jeg tenker at det viktigste er at de vet hvor viktig dette er. Dette vet de, men det samme gjelder jo dette at man blir aldri ferdig utlært. Jeg har jobbet med barn som har DS nå i veldig mange år nå, så flere har jobbet hos oss lenge. Jeg opplever at de hele tiden utvikler seg, også som jeg tenker det viktigste er at de skjønner hvor viktig dette er for barnet.

Informant 3 er opptatt av å sørge for at personalet har en forståelse av viktigheten med arbeidet, slik at dette videreføres i det daglige arbeidet i barnehagen med barnet. Hun viser til eksempelvis inne på avdeling hvor alle ansatte vet og forstår behovet for arbeidet som gjøres og at ansvaret for dette fordeles slik alle får mer kompetanse og erfaring på sikt.

Erfaringene til informantene viser til at det er behov for mer kompetanse i barnehagene på det aktuelle området, men at ulike instanser innad i kommunene har tilbud både om kurs og kompetanseheving for både foreldre og barnehagepersonalet. Samtidig virker det som informantene deler perspektivet om at ulike fagpersoner og trekker frem særlig fysioterapeut, logoped og støttepedagoger er store ressurspersoner for barnehagene. Nettopp for å få mer erfaring og økt kompetanse om språkutviklingen hos barn med DS.

4.4 Voksenrollen

Et gjennomgående tema for alle informantene i prosjektet er, voksenrollen i møte med å styrke arbeidet med tidlig innsats og språkutviklingen hos barn med DS. Dette ser jeg som et av hovedfunnene for forskningsprosjektet, der informantene opplever voksenrollen og hvordan den kan sette både muligheter og begrensninger for arbeidet i barnehagene uavhengig av yrkesrolle. Informantene snakker ofte om hvordan de skal tilrettelegge for det spesialpedagogiske inn i barnehagehverdagen med tanke om en inkluderende kultur for enkeltbarnet og barnehagen som helhet. Det pedagogiske personalet i barnehagen og resten av personalet har en stor oppgave å knytte det allmennpedagogiske tilbudet sammen med det spesialpedagogiske både på individnivå og gruppenivå. Perspektivene og erfaringene til informantene viser tydelig at voksenrollen er viktig og deres rolle kan både sette muligheter og begrensninger for hvordan arbeidet går fremover. For eksempel hvordan informantenes erfaringer med det generelle arbeidet med tidlig innsats og språk- og språkstimulering i barnehagen, inn mot hvordan de kan inkludere dette i det spesifikke arbeidet med språkutviklingen hos barn med DS. Her viser informantene hvordan barnehagene bruker ulike

hjelpemidler for å støtte språkutviklingen hos barn med DS. Samtidig understreker de hvordan man kan få til et godt samarbeid med fagpersoner fra ulike instanser og samtidig inkludere foreldrene i større grad inn i arbeidet for å få en økt kompetanse på ulike nivåer.

Informant 4 snakker om hvordan det kan være vanskelig å opprettholde arbeidet og delta i det individuelle opplegget knyttet til barnet når ulike fagpersoner kommer inn og arbeider direkte med barnet. Flere av informantene sier rammefaktorer som sykdom setter begrensninger for oppfølgingen på de aktuelle dagene det er lavere bemanning inne på avdeling. Samtidig viser flere av informantene til eksempler på hvordan de innarbeider flere språkstimulerende aktiviteter inn i barnehagehverdagen som gir muligheter i stedet for å sette begrensninger. Informant 4 viser til eksempler på hvordan de benytter seg av barnehagehverdagens små øyeblikk til å ha fokus på språkstimulering hos barn med Downs syndrom. Informant 4 sier at;

Ja, så blir det dette med leken. Barnet kan trekke seg unna, men det er viktig at barnet opplever gode samspillsituasjoner med andre barn. Dette er jo også språklærene. Andre barn kan si «Hva sa barnet nå?» Så da skal jo vi være der, og tolke det barnet sier slik at barnet opplever å bli sett og får mestring. Slik at det blir interessant for begge parter. Helhetlig jobbing er det egentlig.

Erfaringene informant 4 forteller om, understreker viktigheten av barnehagepersonalets voksenrolle i møte med barns samspill. Videre sier hun at;

Hvis barnet blir lei seg eller noe slik, så er det viktig at vi forklarer og er der som støtte med å sette ord på med tegn og språk. Vi blir viktige, hele tiden. Samtidig er det viktig at barnet opplever frihet, dette barnet skal jo ut i verden det også. Så man kan ikke være der hele tiden, det er en balansegang dette her også.

Dette perspektivet kommer frem hos informant 3 når hun forteller om sine erfaringer fra arbeidet med barn med DS. På hvordan dyktige fagpersoner må balansere på å vise god omsorg samtidig som de ønsker å utfordre barnet til å mestre og utvikle seg ut ifra sine egne forutsetninger. Dette opplever hun styrker viktigheten av voksenrollen og hvor mye kompetanse og en riktig tilnærming de trenger for å styrke barnets utvikling. Informant 3 sier at;

Skal man jobbe med barn, som har noe ekstra spesielt må man ha en blanding av omsorg og pushe det barnet ... Jeg tenker at dette barnet har vært heldig, som har disse

fysioterapeutene som tørr å stille krav til barn. En blanding av omsorg og stille krav. ... det å se barnets reelle behov, sånn at man faktisk kan gjøre ... det å bli den beste utgaven av seg selv.. det er kjempeviktig.. Det tenker jeg er viktig.

4.5 Bruk av hjelpemidler

Gjennom å bearbeide intervjuetekstene ser jeg både likheter og ulikheter hvordan barnehagene bruker hjelpemidler. Informantene har ulike erfaringer og opplevelser ved bruk av verktøy og de benytter hjelpemidler de har kjennskap til og gode erfaringer med. Informantene bruker mye av de samme hjelpemidlene, men variasjonen er større i hvordan de gjennomføres i barnehagehverdagen og brukes av de ansatte. Gjennom å bearbeide intervjuetekstene ser jeg at hjelpemidler og tiltak rettet mot å styrke munnmotoriske ferdigheter hos barn med DS, er gjennomgående hos alle informantene. Informant 1 viser til eksempler fra barnehagehverdagen;

Kanskje halvår, eller etter år begynte vi med Talk Tools, og da rettet mot å styrke kjeve og bitt, og det går også på språk og funksjonalitet, spising. Så jeg tenker det er mye på en måte en gjør tidligere for å bygge en base med språk og ferdigheter, for vi vet at er en forventa forsinket utvikling.

Samtidig viser hun til eksempler på hvordan de arbeidet systematisk med å korte ned responstiden på tilbakemeldinger fra barnet i arbeidet. Videre forklarer hun dette med;

... Babbling, uttrykk og mimikk, at jeg lager lyder og stopper og når du lager lyder og stopper. Hvor lang tid tar det før du lager en lyd. At det er med, mye slik er med på å bygge videre for videre utvikling.

Informant 2 viser til andre tilnæringer, men med samme hovedmål om å styrke barnets munnmotoriske ferdigheter og hjelpe å utvikle språket på sikt. Hun sier;

Det å jobbe med grimaser, det å ha slike kort og herme etter grimaser, det å ha en hermebok og se i speil, når man øver på grimaser kan man også øve på følelser blant annet, ulike følelser.. ha bevissthet om seg selv, og hvor ting er på kroppen. Det er jo kanskje slik barn lærer ellers med spising, men kanskje det at dette ikke blir så automatisert hos disse barna.. det med hypoton muskulatur selvfølgelig..

Både tegn til tale og andre ASK-hjelpemidler blir brukt i større eller mindre grad i barnehagene informantene har erfaringer fra. Informantene har ulike erfaringer med hvordan

dette innføres i barnehagehverdagen, der det kan gi muligheter eller sette begrensninger for arbeidet. Informant 4 viser til hvordan barnehagen har satt fokus på dette med tegn til tale og innarbeidet rutiner for hvordan dette benyttes og ser effekten av dette. Hun sier at;

Tegn til tale bruker vi i all kommunikasjon, målet er jo at bruke det for alle barn. Si «Hei» for eks. Vi bruker tegn for alle barna, det er vi veldig gode på. Hverdagsord, benytter vi ved måltider, når vi skal gi beskjeder, særlig på samlingsstund. Vi har tegn til alle sangene vi bruker, temaer. Vi merker jo når det er mye som skjer, så kan vi (voksne) glemme å bruke tegn. Samtidig må man minne hverandre på det. Det er jo litt morsomt, vi har lastet ned apper som tegneordbok etc. som vi vil lære oss litt flere og flere tegn. Man ser at dette styrker kommunikasjonen hos alle ungene.

Alle informantene vektlegger bruk av tegn til tale eller andre ASK-hjelpemidler inn i det språklige arbeidet i barnehagen. De ønsker at barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming der både barn og ansatte skal være med. De viser til erfaringer hvordan de aktivt arbeider mer spesifikt og styrker det språklige arbeidet med tegn til tale inne på avdeling overfor barnet med DS. Samtidig ønsker alle informantene at barnehagen som helhet deltar i størst mulig grad, men på ulike nivåer. Informant 1 viser til eksempler hvor de har månedens tegn hvor hele barnehagen deltar og lærer nye tegn månedlig. Inne på avdeling sier hun at de aktivt prøver å lære mellom 10 og 20 tegn i løpet av en måned.

Det er flere av informantene som har erfaringer med bruk av ASK. Informant 3 og 4 viser til flere eksempler på hvordan de har erfaringer med bruk av ASK i barnehagehverdagens mange øyeblikk. De viser til at barnehagepersonalet har symbolkort i utetiden og de også lager symbolkort på ulike aktiviteter og leker barna benyttes ute. Dette gjør at barnet med DS både språklige støtte og hjelp til å komme i lek og samspill med andre barn. Dette er noe informantene også tar med seg inn i andre situasjoner i barnehagehverdagen. De viser til at symbolkort eller tegn til tale blir benyttes både i samlingsstund og ellers i hverdagen. Informant 3 og 4 ønsker at barnehagene sørger for at man har symbolkort både inne på avdeling og ute, samtidig som det benyttes aktivt av det voksne inn mot barnegruppa og barnet med DS.

Informantene ønsker å iverksette symbolkort i større grad i hverdagen spesielt rettet mot overgangssituasjoner som er med på å skape trygghet og forberede barnet på hva som skal skje videre. Samtidig som hovedmålet med symbolkort er å gi barnet en måte å kunne

kommunisere på samtidig som det støtter barnets språkutvikling. Det at barna bruker sansene sine hvor de sier ordet, peker på symbolkortene og lager tegnet styrker den språklige utviklingen på flere nivåer.

Informant 2 viser til eksempler på hvordan hun har erfart at det kan være utfordrende å iverksette bruk av eksempelvis tegn til tale hos de ansatte i barnehagene. Hennes erfaringer og opplevelser knyttet til dette, er at det er hennes oppgave å ufarliggjøre omfanget både overfor barnehageansatte og foreldre som stiller spørsmålsteget om hvorfor det skal benyttes.

Informant 2 sier at;

Jeg har prøvd mange forskjellige ting, som for eksempel ukas tegn og slike ting, men det er å bruke disse rutinene og ufarliggjøre dette litt. Bruke naturlige tegn, gester, sanger, vise til at det er viktig med det visuelle i forhold til barn med DS. Det er vanskelig for dem å skille lyder og ord. Og så var det en liten motstand blant foreldre at når de lærer tegn og at de ikke lærer ord. Her må man presisere at tegn er sammen med ord, og dette vil forsterke og hjelpe barnet til en bedre forståelse. Det kan også være et bindeledd mellom språkene.

Samtidig viser informant 2 til hvilke erfaringer hun har gjort seg med å arrangere tegn til tale kurs for både ansatte og foreldre. Informantene ser nytteverdien i å inkludere både foreldre og barnehagen gir økt fokus på viktigheten av tegn til tale, samtidig som det styrker arbeidet både i hjemmet og barnehagen.

Alle informantene bruker mange av de samme hjelpemidlene og dette iverksettes på ulike nivåer i barnehagene i større eller mindre grad. De er opptatt av å kunne gi barn med DS et verktøy til å kommunisere sine egne behov i tillegg til at det er språkstimulerende både overfor barnet og resten av barnegruppa. Informant 2 sier at;

Ja, det jeg vil nevne det at man som gruppe når man får et barn som trenger noe ekstra så er det veldig nyttig for hele barnegruppa som helhet. Det kommer alle til gode. Dette med inkludering ... de ekstra tingene man gjør i hverdagen er bra for alle. Når vi begynte med ASK også, så blir man utsatt for symboler for barnet på veggene, men dette støtter jo også de andre barna sitt språk. Så det er fint for alle.

4.5 Samarbeid på ulike nivåer

Informantenes erfaringer og opplevelser av samarbeidet med både foreldre, ulike instanser og fagpersoner er at det er et stort nettverk knyttet til barn med DS. Dette må sees som et av hovedfunnene i studien. Informantene uttrykker at både samarbeid og viktigheten av den enkeltes rolle i dette nettverket er helt avgjørende for videre tilrettelegging på ulike nivåer. Det er ulike fagmiljøer og instanser som er involvert i forskjellig grad og min forståelse er at informantene opplever at samarbeidet fungerer godt og de har flere møtepunkter som gir muligheter for et godt samarbeid for barnets beste. Informantenes erfaringer omkring samarbeid, er at samarbeid skaper trygghet. Det at flere følger opp enkeltbarna og at de kan støtte, observere og veilede hverandre i arbeidet med å gi barn med DS en best mulig forutsetning for videre utvikling med utgangspunktet i deres individuelle behov.

Flere av informantene viser til gode erfaringer med jevnlig møtepunkter for samarbeid mellom ulike fagpersoner og instanser og informant 1 sier at;

I tillegg har vi ansvarsgruppemøter der alle er med fra de forskjellige instansene. I tillegg helsesykepleier, styrer og foreldre. ... da kan vi liksom samle alle på det møtet. Det er et egentlig veldig bra samarbeid. ... hvis det er noe man lurer på eller skulle ha sett på - så kan man ta kontakt og avtale. Veldig lett og fint samarbeid. Jeg kjenner på en god trygghet, i forhold til at andre kommer utenifra for å observere. En ting er det jeg ser, og jeg oppfatter og fanger opp. Men det er lett å se seg blind på når man går i det samme hver dag. Derfor er det veldig godt å ha med seg noen ferske øyer som kommer inn og ser akkurat den biten på en måte. Nye ideer og tanker og observasjoner. Det synes jeg er veldig godt.

Informant 4 deler også dette perspektivet og har gode erfaringer med ulike fagpersoner og instanser. Her er samarbeidet er med på å skape en trygghet for alle parter. Hun sier det er en kvalitetssikring gjennom at man får bekreftelser på at man er på rett vei i det spesialpedagogiske arbeidet.

Informant 3 og 4 understreker viktigheten av foreldresamarbeidet og deres erfaringer og opplevelser er det vel så viktig å imøtekomme foreldrenes behov som barnets behov. Informant 4 viser til flere erfaringer med møtepunkter for både foreldre og fagpersoner fra ulike instanser. Disse møtepunktene er et viktig sted for alle informantene hvor man utveksle erfaringer og danne grunnlaget for veien videre for å støtte barnets videre utvikling. Informant 4 viser til et stort nettverk av fagpersoner fra ulike instanser hvor de sammen tilrettelegger for

økt kompetanse hos ansatte og sørger inkludere nødvendige instanser og foreldrene i samarbeidet. Videre sier informant 4 at;

Vi samarbeider med blant annet spesialpedagog, logoped, habiliteringstjenesten, PP-tjenesten, helsesykepleier og fysioterapeuter. Nå er det første møte for meg med habiliteringstjenesten, men de kommer faste avtaler som de følger opp ut barnets barnehagetid og videre inn i skolen. De arrangerer også kurs, hvor vi har vært på to fagdager tidligere. PP-tjenesten er blant annet med på ansvarsgruppemøter to ganger i året, hvor flere av de aktuelle instansene også er invitert. Fysioterapeutene er oftere inne på avdeling, hvor også foreldrene deltar.

Informant 2 forteller om sine erfaringer som støttepedagog i flere barnehager i kommunen og opplever at spesialpedagogene spesielt har stort press. Videre forteller hun om sine erfaringer og opplevelser av hvordan arbeidet er for støttepedagogene og spesialpedagogene i kommunen og sier at;

... vi har også hatt veiledningsgrupper, for nettopp å kunne gi hverandre tips og veiledning. Så har du dette med samarbeid når barna er små, logoped, barnefysioterapeut etc. ... Dette er veldig nå og da. Det er veldig mange barnehager som har og får veiledning, så de har et stort press.

Informantene sier at det hviler et stort press på spesialpedagogene som er inne i flere barnehager samtidig. De skal være med på å sikre god oppfølging av enkeltbarnet i barnehagen samtidig som de skal veilede barnehagepersonalet. Dette understreker viktigheten av et godt samarbeid hvor det er møtepunkter både for barnehagen, foreldre og fagpersoner fra ulike instanser. De skal sammen legge et godt grunnlag for veien videre både når det gjelder å iverksette tiltak i form av veiledning av personalet, og utveksle erfaringer og kompetanse på tvers. Dette for å sikre at barnet får utvikle seg ut ifra sine egne forutsetninger for læring og utvikling. Videre forteller informant 2 om at ikke alle støttepedagogene sitter med den samme kompetansen. Hennes erfaringer er at mange av støttepedagogene i kommunen har kompetanse, men det er fortsatt flere som har behov for økt kompetanse, støtte og oppfølging for å kunne møte barnehagenes behov i større grad. Samtidig opplever de støtte fra kommunen med felles veiledningsgrupper hvor de kan utveksle erfaringer, tips og idéer. Et møtepunkt hvor de kan lage nødvendig materialet som kan benyttes og tas mer ut i

barnehagene. Samtidig kan de både utveksle kunnskaper og erfaringer som styrker deres arbeid i møte med barnet.

Informantene deler det samme perspektivet på samarbeid og verdsetter møtepunkter for samarbeid for alle partene knyttet til barn med DS. Mange av møtepunktene for samarbeid, oppfølging og tiltak som iverksettes for enkeltbarnet på individnivå er allerede fastsatt på systemnivå. Ulike fagpersoner fra PP-tjenesten, helsestasjonen, habiliteringstjenesten sammen med fysioterapeut og logoped har ulike oppfølgingsoppgaver med tanke på barnets språkutvikling, men likevel koordinerer de sammen med pedagogene i barnehagen og foreldrene om barnets beste og mål om støtte og stimulere til videre utvikling. Helhetsinntrykket jeg sitter igjen med basert på erfaringene informantene har gjort seg omkring samarbeid, er at nettverket rundt barnet søker stadig nye arenaer hvor de kan utveksle og dele erfaringer og kompetanse til barnets beste.

5.0 Drøfting

Under dette kapittelet starter jeg med den siste og sjette fasen i tematisk analyse. Ifølge Braun og Clarke (2022, s. 128-129) innebærer å sammenfatte og vise til hvilken evidensbasert forskning som foreligger. Deretter drøftes resultatene av analysearbeidet i dette prosjektet og hva jeg har kommet frem til. I dette prosjektet ønsker jeg å søke en økt forståelse for hvordan barnehagene arbeider med tidlig innsats og språkutviklingen til barn med DS, og tolke ulike erfaringene hos fagpersoner i barnehagesektoren. Det å se hvordan det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen knyttet til tidlig innsats og barns språkutvikling, kan benyttes inn mot det spesialpedagogiske tilbudet rettet mot enkeltbarna med DS.

Når informantene i intervjuene i denne studien snakker om hvordan tidlig innsats rettet mot språkutviklingen hos barn med DS, er de opptatt av å ha en generell tilnærming. Både inn mot enkeltbarnet med DS og barnegruppa som helhet. De snakker om hvordan de kan inkludere det spesialpedagogiske arbeidet inn i det allmennpedagogiske tilbudet. De argumenter for viktigheten av en inkluderende kultur, voksenrollen og en helhetlig tankegang for arbeidet med tidlig innsats og støtte barns språkutvikling inn mot barn med DS. Dette kan ses i sammenheng med Da Fonte og Barton-Arwood (2017, s. 102-104) sine funn, der lærerne ønsket å arbeide helhetlig til det beste for barnet, slik at de sammen kunne samarbeide og bygge videre på hverandres kompetanse og erfaringer. Lærernes perspektiv om et vellykket samarbeid i studien til Da Fonte og Barton-Arwood (2017) kan trekke inn i funnene i min studie, der informantene vektlegger en helhetlig tankegang slik alle partene trekker i samme retning for å sikre og støtte barnets utvikling. Næss et al. (2011) sin forskning viser at barn med DS har svakheter med både reseptive og ekspressive språkferdigheter sammenlignet med typisk utviklede barn. Næss et al. (2011, s. 2232) konkluderer med at summen av den brede språkforstyrrelsen hos barn med DS i sin studie, kan påvirke ulike sider ved barnets evne til å delta i sosiale samspill. Denne kombinasjonen kan gjøre det vanskelig for barn med DS å forstå og delta i et sosialt samspill med andre barn i barnehagehverdagen (Næss et al., 2011, s. 2232). Med tanke på utfordringene barn med DS kan ha med å delta i det sosiale samspillet, vil de voksne være viktige støttespillere og formidlere i den kommunikasjonen som foregår slik jeg ser det. Informantene løfter spesielt frem voksenrollen når de argumenter for å lage en god grunnlinje for videre utvikling basert på trygghet, gode relasjoner og en opplevelse av tilhørighet i samspill med andre barn. Det vil derfor være fordelaktig å begynne en tidlig innsats og gi støtte i språklige møtepunkter i hverdagen. Det å benytte seg av bilder, konkrete

og interaktive tavler i barnehagehverdagen vil være nyttig, med hovedmål om å hjelpe barn med DS å forstå det muntlige språket i større grad (Næss et al, 2011; Næss et al. 2021).

Videre viser Johnstone og Stansfield (1997, s. 19-29) sin forskning at den pragmatiske siden ved språkutviklingen hos barn med DS blir sett på som en styrke i sammenheng med en sosial språklig tilnærming. Derfor kan det være interessant å drøfte hvordan den helhetlige tankegangen og voksenrollen legger føringer for hvordan barnehagene arbeider. Slik kan jeg trekke paralleller på hvordan det sosiokulturelle læringsperspektivet ligger til grunn for barnehagens tanker om læring (Vygotskij, 2001). Barnehagens organisering kan være med påvirke det spesialpedagogiske arbeidet inn mot det allmennpedagogiske tilbudet. For eksempel vil barnehagens bruk av hjelpemidler og hvordan det tverrfaglige samarbeidet organiseres, virke inn på det helhetlige barnehagetilbudet. Dette for å støtte og styrke språkutvikling hos barn med DS i samspill med andre. Det å belyse likheter og forskjeller og tolke hvilke muligheter eller utfordringer dette skaper for arbeidet i barnehagen. I de neste kapitlene i drøftingen, vil jeg vise informantenes erfaringer og opplevelser, og drøfte de i lys av relevant teori og forskning.

5.1 Barnehagens organisering

I det første forskningsspørsmålet i denne oppgaven, ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagene organiserer og arbeider med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med DS. Hvordan organiserer og tilrettelegger barnehagen det allmennpedagogiske tilbudet inn mot det spesialpedagogiske arbeidet rettet mot barn med DS?

Næss (2022, s. 36) viser til at tidlig innsats er helt avgjørende for barn med ulike kommunikasjonsvansker. Det er stor enighet hos informantene om at det generelle arbeidet med tidlig innsats og barns språkutvikling i barnehagen er viktig og danner et godt grunnlag videre for utvikling av språket hos barn med DS. Spiker (2011, s. 23) understreker viktigheten av å styrke språk- og kommunikasjonsferdighetene til barn med DS i møte med hverdagen. Barn med DS har stor nytte av å bli inkludert i samspill med andre barn for å tilegne og lære språket (Spiker, 2011, s. 23). Informantene understreker at mye av det samme arbeidet de benytter ved en generell tilnærming, benytter de også i arbeidet med barn med DS. Samtidig krever det også en ulik tilnærming for å kunne tilrettelegge ut ifra barnets egne forutsetninger og behov. Informant 1 og 4 er opptatt av hvilken tilnærming de voksne har til det generelle språkarbeidet i barnehagen. De opplever at språket er en del av en større helhet der språket er nøkkelen til gode samspill og relasjoner mellom barna. Informantene fremhever at dette er

med på å skape trygghet, selvtillit, vennskap og følelsen av gruppetilhørighet, og det er viktig med et godt grunnlag for språk og videre utvikling. Slik jeg tolker dette, så er informantene opptatt av voksenrollen i møte med å støtte språkutviklingen til barn med DS, der de kan være brobygger i samspillet mellom barna, slik at barn med DS blir inkludert i et språkstimulerende miljø gjennom lek og samspill. Det å danne gode rammer der trygghet er sentralt, blir særlig vektlagt av informantene og kan ses i sammenheng med studien til Johnstone og Stansfield (1997, s. 19-29), der barn med DS hadde en gode pragmatiske ferdigheter når rammefaktorer som trygghet var sentralt i miljøet de var en del av. De rammene som settes viser seg å være verdifulle tiltak barnehagen kan gjøre med tanke på organisering av voksenrollen, for å styrke språkutviklingen hos barn med DS. Språket og den voksnes tilnærming er et stort fokus hos informantene, som ønsker en generell tilnærming til språkarbeidet som bygger på å dra nytte av barnehagens mange store og små øyeblikk. Det at de voksne er aktive i lek er viktig, der de anerkjenner og responderer på det barn uttrykker og som igjen styrker deres språkutvikling er et sentralt perspektiv Garmann et al. (2017, s. 57) trekker frem. Det å se øyeblikkene i løpet av barnehagehverdagen som språkstimulerende aktiviteter og læringsøyeblikk med felles opplevelser og erfaringer, er sentrale perspektiver som informantene ser på som viktig i min studie. Det står fremhevet i barnehagens rammeplan at leken er viktig arena for barns utvikling og læring, der barn får oppleve sosialtilhørighet og språklig interaksjoner med både barn og voksne (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20-44). Dette viser godt at den voksnes tilnærming i møte med barnet og språket, blir viktige bidrag til å styrke språkutviklingen sammen med inkludering av barn med DS i samspill. Det at de voksne ser verdien av å benytte alle situasjoner til språkstimulering og læring, der alle inkluderes. Dette er et viktig aspekt på hvordan barnehagen organiserer det allmennpedagogiske tilbudet inn mot det spesialpedagogiske arbeidet knyttet til å styrke og stimulere språket til barn med DS.

Informant 1 viste eksempelvis til hvordan man kunne trekke språkarbeidet inn i barnas opplevelser og erfaringer fra hverdagssituasjoner. Det at opplevelser og erfaringer i her og nå situasjoner blir innholdsrike og lærerike, bidrar til å forsterke den språklige læringen fremfor å øve på ulike begreper i en annen setting. Både informant 1 og 4 viste til hvordan barnehagen vekselvis benyttet seg av både ustrukturerte situasjoner og organiserte mer systematisk og målrettet språkarbeid gjennom ulike språkstimulerende aktiviteter og så nytteverdien i en balanse mellom de to tilnærmingene. Dette perspektivet delte alle informantene som mente at den generelle tilnærmingen handlet om å tilrettelegge for språklige miljøer hvor barna sammen kunne kommunisere og bruke språket i samhandling med andre barn i hverdagen.

Dette er tråd med Næss et al. (2017, s. 8) sin artikkel, som sier betydningen av at barn med DS blir språkstimulert i ulike kontekster og sammenhenger i barnets liv. Det er helt avgjørende for videre språkutvikling, spesielt avgjørende for kvaliteten av den semantiske utviklingen (Næss et al., 2017, s. 8). Ved at informantene tilrettelegger for at barnet får nye opplevelser og erfaringer fra hverdagen, kan barnet dra nytte av ny kompetanse i møte med andre situasjoner senere i livet. Selv om vokabularutviklingen fortsetter når barnet blir eldre, er innsatsen som både barnehage og skole legger inn, viktig for å bygge opp et godt ordforråd hos barn med DS (Næss et al., 2017, s. 8). Da kan de dra større nytte av lek og læring som foregår i både barnehage og skole. Dermed er innsatsen som barnehagen vektlegger i dette arbeidet helt essensielt for videre språkutvikling hos barn med DS. Funnene i min studie viser at voksenrollen blir viktig, for eksempel blir betydningen av hvordan støttepedagoger og pedagogiske ledere inkluderer det spesialpedagogiske arbeidet. Måten de organiserer og tilrettelegger barnehagehverdagen i sin helhet og hvordan de spesifikt kan sette fokus på språkstimulerende tiltak i hverdagssituasjonene.

Forskningen viser også ulikheter og utfordringer når det gjelder språkutviklingen hos barn med DS i kommunikasjon, samspill og lek med jevnaldrende (Abbeduto et al., 2007; Næss et al., 2011; Næss et al., 2021; Pekkonen et al., 2007; Roberts et al., 2007). For eksempel viser barn med DS en bred språkforstyrrelse som omfavner ulike språklige sider, som kan gjør det vanskelig å kunne forstå og delta i sosialt samspill med andre barn (Næss et al., 2011). I min studie er informantene opptatt av at de voksne er bindeleddet for den språklige utviklingen. Det å benytte seg av barnehagehverdagens små og store øyeblikk for språkligstimulering er et funn i mine studie, som informantene trekker frem og ser på som viktig i deres rolle. Dette kan tydelig ses i sammenheng med Vygotskij (2001, s. 14-15) tanker om det sosiokulturelle læringsperspektivet. Man kan tydelig se at det sosiokulturelle læringsperspektivet danner grunnlaget for barnehagens syn på læring, ved at læring foregår i sosiale sammenhenger og kontekster (Vygotskij, 2001, s. 14-15). Informantene i denne studien er opptatt av at de voksne kan sammen med barna være bindeleddet til utvikling og gjennom voksenrollen kan de støtte barna for det Vygotskij (2001, s. 15) kaller barnets nærmeste utviklingssone. Dermed kan de i større grad bidra til å støtte barnets utvikling gjennom å gi barnet flere erfaringer i samspill med andre. I tillegg vektlegger informantene i min studie det å trekke det spesialpedagogiske tilbudet inn i det allmennpedagogiske tilbudet. Slik at de kan benytte barnehagehverdagens mange muligheter for samspill og lek, for å styrke språkutviklingen hos barn med DS. Dette er også en sentral del i barnehagens mandat, om å kunne tilrettelegge det

allmennpedagogiske tilbudet etter barns ulike forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). En slik tilnærming og en inkludering av det sosiokulturelle tilnærmingen til læring gjennom samspill med andre, blir viktige bidrag for barnehagene for å styrke språkstimuleringen til barn med DS slik jeg ser det gjennom min studie.

Informantenes erfaringer og opplevelser med hvordan barnehagene legger til rette for språkstimulerende aktiviteter gjennom lek og samspill er i tråd med det Ødegaard og Færevaag (2021, s. 306-307) sier om forskning på barns språkutvikling. Dette er helt nødvendig siden det er store variasjoner i når barn med DS utvikler og produserer sine første ord (Berglund et al., 2001, s. 183-189; Stoel-Gammon, 2001, s. 96). På bakgrunn av teori, utvikler barns språk seg raskere gjennom barns deltakelse i samspill med felles opplevelser og fokus (Ødegaard & Færevaag, 2021, s. 307). Informantene uttrykker viktigheten av aktive og engasjerte voksne som er språkformidlere i samspillet, som setter ord på det barn interesserer seg for, om det er objekter, handlinger eller personer som er deltagende i det kommunikative samspillet. Dette ser vi tydelig igjen både i teorien til Garmann et al. (2017, s. 57) og dette er en sentral del i forskningen til Næss et al. (2011), som understreker for at barn med DS skal kunne dra nytte av å kunne delta i sosial interaksjon med andre barn for å styrke språkutviklingen, må de ha et tilrettelagt miljø for at dette skal kunne skje. Det sosiale miljøet i barnehagen er viktig for barnets utvikling og læring (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 598). For å styrke språkstimuleringen hos barn med DS, vektlegger informantene en helhetlig tilnærming i hvordan de tilrettelegger det språklige arbeidet, der de organiserer mye av de språkstimulerende aktivitetene og hjelpemidlene som benyttes som støtte - inn mot barnegruppa som helhet. Et av funnene i min studie viser at voksenrollen er bindeleddet for å danne møtepunkter for barn og deres språk. De fremhever at det krever ulike tiltak og tilnærminger hos de voksne når man skal arbeide med å stimulere ulike sider ved den språklige utviklingen hos barn med DS. Dette er i tråd med Lyngseth og Andresen (2021, s. 34), som sier at grunnlaget for barns språkutvikling dannes på et tidlig stadium i barns liv, når barn benytter språket mest aktivt i lek og samspill med andre barn. Derfor vil barn med en forsinket språklig utvikling være avhengig av ekstra språkstimulering for å fremme og sikre deres språklige utvikling.

Ifølge Næss et al. (2016) sin studie om sosial fungering hos barn med DS, viste barn med DS noen sosiale evner til å leke med andre barn, likevel ble de ikke inkludert i like stor grad som andre typisk utviklede barn. Dette kunne sterkt relateres til språket, og hvordan den sosiale

interaksjonen utviklet seg. Konklusjonen fra studien viser at det er behov for større kompetanse om hvordan man skal tilrettelegge for språklig og sosial fungering både på individ – og gruppenivå (Næss et al., 2016, 25-28). Informant 1 og 4 var opptatt av hvordan de organiserer språkarbeidet både på individnivå og gruppenivå. De tar med seg den helhetlige tilnærmingen til tidlig innsats og barns språkutvikling inn i arbeidet mot det spesialpedagogiske arbeidet rettet mot barnet med DS. Næss et al. (2016, s. 25-28) nevner også viktigheten av inkluderingsarbeid for å skape positive holdninger til barn med DS som en viktig del av området man må fokusere på gruppenivå, på lik linje å sette fokus på språklige og sosiale ferdigheter. Informant 4 var også opptatt av at barn med DS skulle oppleve gode samspillsituasjoner fordi de gir økt språkstimulering. Hun var opptatt av å tolke barnets signaler og være et bindeledd for språket og samspillet mellom barna, - slik at barnet får oppleve å bli sett og får mestring i samspill med andre, hvor dette var en bevisst helhetlige arbeidet for de voksne. Således blir voksenrollen, organisering av arbeidet, økt kompetanse og tilrettelegging en viktig del av hvor effektiv språkstimuleringen blir. Dette understrekes også i retningslinjer for oppfølging av barn med DS (RHABU, 2017, s. 38-39).

Ødegaard og Færevaa (2021, s. 302-304) skriver at kulturen mange barn med DS opplever og møter kan både gi muligheter og sette begrensninger for deres liv. De setter søkelyset på et aspekt som er viktig å være klar over; nemlig om barn med DS blir møtt med deres mangler eller om de blir sett på som barn som kan mestre ut ifra egne forutsetninger. Det at man har en inkluderende fremtoning i møte med barnet om at de kan lykkes på bakgrunn av deres egne forutsetninger gjennom å være en støttende og anerkjennende for den de er (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 302-304). For eksempel vil det være viktig å begrunne at barnehagen skal arbeide med en slik inkluderende holdning, der alle barn skal bli møtt som mennesker uavhengig av diagnose eller ikke. Det å arbeide med barn med DS innebærer å ha forståelse for at barn med DS er som alle andre barn og at de har de samme behovene. På den andre siden er de også forskjellige fra andre barn og det er viktig å understreke at begge aspektene er like viktige (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 302-304). Dette kan ses i sammenheng med funnene i min studie, der informantene vektlegger god informasjonsflyt om hvordan å støtte og samtidig understreke viktigheten av å sørge for oppfølging av tilbudet til barn med DS. Min forståelse av dette, er at det hviler et stort ansvar spesielt hos daglig leder og pedagogiske ledere, til å understreke overfor resten av personalet viktigheten av arbeidet med å tilrettelegge og stimulere språklig utvikling hos barn med DS og resten av barnegruppa både på individnivå og gruppenivå.

Lyngseth og Andresen (2021, s. 38) understreker at det krever en innsats fra ulike fagpersoner i barnehagene, når det gjelder å tilrettelegge for gode språkmiljø. Det at kommunene igangsetter ulike prosjekter styrker det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen, men det krever både tid og ressurser av barnehagene. Ifølge min studie, hviler det et stort press på spesielt barnehagelærerne når det gjelder oppfølging fra fagpersoner fra ulike instanser. Både når det gjelder den generelle oppfølgingen av barnegruppa som helhet og det spesialpedagogiske arbeidet knyttet til enkeltbarnet. Som nevnt ovenfor må barnehagene sikre en inkluderende kultur hvor personalet forstår viktigheten av arbeidet med å støtte språkutvikling hos barn med DS (Næss et al., 2016, s. 25-28; Ødegaard og Færevaa, 2021, s. 302-304). De må også arbeide mot å inkludere det spesialpedagogiske arbeidet mot enkeltbarn inn i det allmennpedagogiske tilbudet. Dette innebærer blant annet å sette fokus på viktigheten av voksenrollen i samspill med barna og kompetanseheving av personalet for å kunne tilrettelegge på best mulig måte ut ifra barnets individuelle behov og forutsetninger. Like viktig er det å kunne imøtekomme barnets foreldre med både spørsmål og undring for å sikre et godt foreldresamarbeid (Nilsen, 2014, s. 33). Dette er noe informantene viser til som en av mange ansvarsområder de må følge opp, så det hviler helt klart et stort press på pedagogene.

Informantene forteller om store og inngående prosjekter for tidlig innsats i ulike kommuner som en generell tilnærming til å oppdage og tilrettelegge barn med ulike behov. Informant 2 forteller om store prosjekter som innebærer at det er mål om at barnehagene har en støttepedagog som skal være med å tilrettelegge for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagene i kommunen. Informant 3 har erfaringer fra et mangeårig prosjekt i en kommune, der barnehagene skal arbeide etter én og samme metode når det gjelder den generelle tilnærming til arbeidet med tidlig innsats. Slik jeg forstår det, er mye av arbeidet i barnehagene med tilrettelegging og sikring av tilbudet avhengig av den enkelte barnehages organisering. At barnehagene får flere verktøy og økt kompetanse gjennom store inngående prosjekter i ulike kommuner er en styrke.

5.2 Bruk av hjelpemidler for å støtte språklige utvikling

Forskningsprosjektets andre forskningsspørsmål undersøker hvordan barnehagene benytter ulike hjelpemidler i arbeidet med tidlig innsats og støtte språkstimulering knyttet til barn med DS.

Informantene deler det samme perspektivet omkring bruk av ulike hjelpemidler for å støtte barnets språklige utvikling i alle situasjoner i barnehagehverdagen. De er opptatt av å være til stede i barnets samspill slik at de kan sette ord på hva de opplever og interesserer seg for med å bruke både tegn og verbalspråket, i tråd med det sosiokulturelle læringsperspektivet (Vygotskij, 2001). I denne studien trekker flere av informantene frem både positive og utfordrende erfaringer til dette å knytte språkstimulerende hjelpemidler inn i barnehagehverdagen for å støtte barnets språklige utvikling. Informantene viser til både tegn til tale og bruk av andre ASK-hjelpemidler på avdeling som de benytter seg av. For eksempel viser informant 1 til erfaringer om hvordan de arbeider med tegn til tale inne på avdeling og i barnehagen generelt. De har månedens tegn tilgjengelig for hele barnehagen og foreldregruppa og arbeider mer systematisk med tegn til tale overfor barnegruppa og foreldregruppa hvor barnet med DS har sin hverdag. Tidemand-Andersen og Skauge (2007, s. 8-20) sier at det er flere årsaker til at barn med DS har en forsinket språkutvikling, mye kan knyttes til biomedisinske årsaker. Det at barnehagen arbeider med eksempelvis tegn til tale er med på å gi barn med DS muligheten til å kommunisere før de får etablert et verbalt språk. Dette gir positive fordeler for deres sosiale og språklige utvikling og er i tråd med det Tidemand-Andersen og Skauge (2007, s. 8-20) skriver.

Eberthart et al. (2014) viser til flere tiltak som kan styrke språkutvikling hos barn med DS, der opplæring av ASK er et foreslått tiltak. Dette er et godt eksempel på hvorfor det er viktig å benytte ulike hjelpemidler for å styrke og støtte språket til barn med DS. De kan gi støtte og styrke barnets kommunikasjon, gjennom å bruke tegnstøtte og symboler i barnets omgivelser (Eberthart et al., 2014, s. 64-65). Det å ta i bruk slike hjelpemidler, krever både innsats og kompetanse mener informantene i denne studien. Lyngseth og Andresen (2021, s. 34-41) viser til at barnehagene må sikre god kompetanse gjennom å tilby til sine ansatte opplæring og veiledning i ASK av instanser med den nødvendige kompetansen allerede før barnehagestart. Som nevnt understreker informantene nødvendigheten av å arbeide med barnehagepersonalets holdninger og det å skape en inkluderende kultur i barnehagen. På dette området var det flere av informantene i studien som viste til utfordringer ved å iverksette tiltak med eksempelvis tegn til tale eller andre ASK-hjelpemidler blant barnehagepersonalet. I møte med barnehageansatte var informant 2 opptatt av å ufarliggjøre omfanget av arbeidet med tegn til tale, ved å benytte tegn som er naturlig sammen med bruk av gester og sang i hverdagen. Hun var opptatt av å fortelle viktigheten ved å bruke det visuelle overfor barn med DS for å støtte deres språklige utvikling, hvor det kan være vanskelig for dem å skille ord og lyder. Dette er i

tråd med Næss (2012) sin forskning, som viser det å være tidlig ute med å benytte tegn til tale som støtte til barnets verbale språk ga en god effekt for barnets videre utvikling av talespråket (referert i Næss, 2022, s. 29-30). Med dette som bakgrunn er det viktig at de ansatte får mer kompetanse på nettopp dette, for eksempel via samarbeid og kompetanseutveksling mellom fagpersonene i barnehagen eller om det er tilbud om kurs. I tillegg blir det også viktig å arbeide med sikre økt forståelse for hvorfor dette er viktig både overfor resten av barnehagepersonalet.

For å kunne tilrettelegge for økt kompetanse gjennom mer samarbeid, må først barnehagene finne ut hva de kan gjøre av endringer i sin egen praksis for å kunne styrke dette arbeidet. Ved å skape en holdningsendring hos barnehagepersonalet ved bruk av ulike hjelpemidler som ASK, skriver Lyngseth og Andresen (2021, s. 34-41) at det er daglig leder sitt overordnede ansvar å sikre en inkluderende kultur. Dette viser seg å være avgjørende for videreutvikling av ASK blant de ulike fagmiljøene i barnehagen. For å sørge for økt kompetanse hos barnehagepersonalet avhenger dette av om daglig leder setter tid og ressurser til dette arbeidet. Informant 3 som har erfaringer som daglig leder ved en barnehage understreker dette tydelig i denne studien. Hun vektlegger at det er helt grunnleggende at barnehagepersonalet er klar over viktigheten av arbeidet med å støtte og tilrettelegge for språkutviklingen hos barn med DS. Slik at dette videreføres i det daglige arbeidet og at ansvaret fordeles slik at alle får mer kompetanse og erfaring på sikt. Dette ser informant 3 på som en av sine hovedoppgaver i sin rolle på oppfølging og tilrettelegging av det spesialpedagogiske arbeidet.

Informantene i denne studien vektlegger at det spesialpedagogiske språkarbeidet rettet mot barn med DS, skal inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet. De viser til varierte og ulike tilnærminger til hvordan dette kan inkluderes i barnehagehverdagen og hvordan dette både styrker enkeltindividets og barnegruppas språkutvikling, og som nevnt er voksenrollen viktig i denne sammenheng. For eksempel vil den voksnes holdninger til det normaliserende blikket som Ødegaard og Færevaa (2021, s. 302-304) beskriver, omfavne den voksnes rolle i møte med barn DS - om barnet kan mestre ting på egenhånd eller bli sett på som et barn med mangler. De voksne har all makt til hvordan de møter og inkluderer barnet i barnehagehverdagen basert på deres syn på barn og tilnærming slik jeg ser det. Informantene viser også til hvordan de organiserer det fysiske miljøet i barnehagen. Dette kan ses i sammenheng med Lyngseth og Andresen (2021, s. 34-41) som sier det fysiske miljøet og hvordan det er innredet, er avgjørende for kommunikasjonen for barn som har behov for ASK. Gjennom barnehagehverdagen inngår barn i ulike roller der barn kan være enten aktive

eller passive. Noen barn vil også være mer lyttende mens andre kan trekke seg tilbake og ha en mer observerende rolle. Barnets roller kan variere fra dag til dag. For å sikre gode møtepunkter for samspill og kommunikasjon mellom barna og barn med behov for ASK, er det viktig å sikre god tilgjengelighet av både symboler og tegn til tale i form av bilder. Ved å synliggjøre disse i større grad slik at man innbyr til nysgjerrighet og interesse for å kunne delta og kommunisere med hverandre (Lyngseth & Andresen, 2021, s. 34-41), og dette er tydelig i tråd med informantens erfaringer av påvirkningen av det fysiske miljøet og hva det har å si for barnas språkutvikling.

Informant 4 viser til en erfaring hun har gjort seg i møte et barn med DS som trekker seg fra samspill og lek med andre barn hvis de voksne ikke er aktive samspillspartnere. Hun kan være bindeleddet for kommunikasjonen som foregår mellom barnet med DS og de andre barna og ved å støtte og tolke barnets signaler vil barnet oppleve å bli sett og hørt. Hun mener det er viktig å se lek og samspill som språkstimulerende situasjoner, der de voksne må være til stede gjennom å forklare, støtte og sette ord på det barnet opplever med tegn og språk. Lyngseth og Andresen (2021, s. 34-41) sier det er viktig at barn med ASK er aktive deltakere i barnegruppa og dette kan sikres ved hjelp og støtte fra barnehagelærere eller jevnaldrende barn. Dette kan tydelig relateres til det sosiokulturelle læringsperspektivet, fra en slik forståelsesmåte vil barnets omgivelser bestå av relasjonene og samspillet av menneskene de omgir seg med, både barn og voksne. Dette vil være avgjørende for videre utvikling og læring (Vygotskij, 2001, s. 14-15). Det at barnehagepersonalet kan tilrettelegge for et stimulerende miljø der barna kan inngå i lek og samspill vil kunne vise en interesse og behov for å uttrykke seg (Lyngseth og Andresen, 2021, s. 34-41). Flere av informantene deler det samme perspektivet, der man benytter tegn til tale som støtte til barnets kommunikasjon og språklige utvikling. Dette benyttes både overfor barnet med DS og overfor resten av barnegruppa gjennom store deler av barnehagehverdagen.

Det er et fåtall av evidensbasert forskning som viser effektiviteten av hjelpemidler for å styrke språkutviklingen hos barn med DS. En studie av Næss et al. (2017) viser til Karlstadmodellen som utbredt i skolesektoren i Norge, der informantene i mitt prosjekt også nevner at denne modellen er utbredt i barnehagene. Dog finnes det er et begrenset utvalg av forskning knyttet til denne modellen (Eberthart et al., 2014), og på tross av dette kan Ness og Johansson, 2015, s. 14-21) vise til flere som har gode erfaringer fra praksisfeltet med å benytte slik modell (<http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen/>). Næss et al. (2017, s. 15-16) nevner at enn så lenge kan man benytte den kunnskapen og erfaringene som allerede foreligger i

påvente av ny forskning som kan styrke ulike vokabuleringstiltak for barn med DS. Dermed kan barnehagene benytte eksempelvis Karlstadmodellen som metode rettet mot barn med DS, i påvente av nyere forskning.

Informantene i denne studien vektlegger spesielt tegn til tale og andre former for ASK, som viktige tiltak i deres arbeid med å tilrettelegge og støtte for språkutvikling. Siden ASK og tegn til tale er benyttet av et stort flertall i denne studien er det viktig å belyse forskning som støtter at barn med DS drar nytte av slike tiltak som støtte i deres språklige utvikling. Roberts et al. (2008) viser til at barn med DS har utfordringer på språklige områder. Spesielt vises det til et språkunderskudd på evnen til å kunne uttrykke seg og forstå og sette sammen setninger og ord (den syntaktiske utviklingen). I tillegg omfatter utfordringene også barnets ordforråd og det å forstå og benytte språket i den konteksten man er i. Roberts et al. (2008) nevner at barn med DS har vansker med den syntaktiske utviklingen, i ordforråd og i det å benytte språket i den konteksten man er i. De viser derfor til at det er helt nødvendig med flere studier som undersøker effekten av tidlig innsats rettet mot å øke kommunikasjonsferdigheter og styrke språkutviklingen til barn med DS (Roberts et al., 2008, s. 31).

En studie av Brady et al. (2008) viser til at ASK som hjelpemiddel er spesielt godt egnet for barn med DS. Dette er på bakgrunn av at det er et gap mellom deres språkforståelse og deres evne til å kunne uttrykke seg, noe også Næss et al. (2011) sin studie konkluderer når hun viser til at barn med DS kan vise bedre reseptive språkferdigheter, fremfor ekspressive språkferdigheter. Derfor vil det være aktuelt ifølge Brady et al. (2008), å iverksette ASK-tiltak for å støtte og gi barn med DS muligheten til å kunne uttrykke seg. I en artikkel av Næss et al. (2017) med fokus på vokabularstimuleringstiltak for barn med DS, går de i dybden på hva forskningen sier på dette området. De viser til lite forskningsbasert kunnskap om hvilke vokabularintervensjoner som egner seg for barn med DS på både på generelt grunnlag og hvilke intervensjoner som egner seg best for det enkelte barnet. Det er verdt å merke seg at tidligere forskning på området gir indisier på en rekke sentrale faktorer som kan bidra til å stimulere dette området på best mulig måte. Næss et al. (2017, s. 15) sin artikkel oppfordrer til videre bruk av alternative og supplerende kommunikasjonsformer som ASK, for eksempel tegn til tale dersom barnet allerede benytter dette.

Samtidig ønsker jeg å vektlegge den delen av min studie som jeg knytter sterkest til voksenrollen og hvilken tilnærming de velger overfor barn med DS. Gjennom å være støttende voksne i møte med barn, kan en tilpasse forventningene etter barnets egne

forutsetninger (Næss et al. 2017, s. 15). Det å kunne gjenta og dele opp instruksjoner og tilbakemeldinger som voksne gir i barnehagehverdagen. Det at vi som voksne kan være med på å sikre felles fokus gjennom å være oppmuntrende og å motivere barnet til å respondere på det vi sier og interesserer oss for (Eberthart et al., 2014; Næss et al. 2017, s. 15). Informant 4 har gode erfaringer med hvordan man kan benytte ASK-hjelpemidler som tegn til tale, der det virker å ha effekt på barn med DS. Dette handler om den tilnærming hun har som voksen til det spesialpedagogiske arbeidet og hvordan hun tenker helhetlig, på hvordan hun inkluderer tegn til tale i sin yrkeshverdag i møte med barna. Det er ingen selvfølge at fagpersoner synliggjør og inkluderer tegn til tale i såpass stor grad som informant 4 viser til gjennom sine erfaringer. Både det at hun innreder det fysiske miljøet med ulike tegn og inkluderer det i det daglige arbeidet i stor grad. De benytter tegn og symboler som de tar med seg i utetiden slik at barnet med DS kan peke på ulike aktiviteter det ønsker å gjøre. Flere av informantene bruker også dette i overgangssituasjoner, for å kunne forberede barnet på at det som skal skje videre. Dette kan være gode tiltak med tanke på auditiv prosessering som Pekkonen et al. (2007) sin studie viser til, der barn med DS trenger tid til å respondere. Det å benytte for eksempel tegn til tale, gir barna med DS et verktøy til å kunne kommunisere på og slik jeg ser det er dette veldig verdifulle tiltak som barnehagene kan benytte. Jeg mener dette tydeliggjør og avhenger av engasjerte voksne som ønsker å være pådrivere i barnehagen som er sitt ansvar bevisst. Gjennom å være pådrivere for økt interesse rundt tegn både blant barn og voksne for å sikre at barn med DS får best mulig stimulering og støtte til sin språklige utvikling. Ifølge Næss et al. (2017, s. 15-16) er det en del rammefaktorer som kan påvirker utfallet om hvordan tiltakene fungerer, og her nevnes spesielt pedagogens fokus og forberedelser. For eksempel om pedagogene ikke får forberedt seg godt nok, vil man kanskje ikke kunne tilrettelegge best mulig med hensyn til barnet. Det er tydelig at den voksnes rolle, tilnærming og organisering av arbeidet, har betydning for hvor godt tiltakene som er iverksatt fungerer. Videre konkluderer Næss et al. (2017, s. 15-16) med at det er hensiktsmessig å benytte den forskningsbaserte kunnskapen som allerede foreligger i påvente av ytterligere forskningsbaserte studier av god kvalitet på vokabularintervensjoner for barn med DS.

Informantene i denne studien vektlegger spesielt munnmotorisk trening som en viktig del av arbeidet med å støtte språkutviklingen hos barn med DS. Ifølge RHABU (2017, s. 41) har våre munnmotoriske ferdigheter betydning blant annet for hvordan vi spiser, snakker, synger og uttale av ord. Videre viser retningslinjene til at munnmotorisk stimulering har til hensikt å påvirke barnets muskelstyrke og evne til å koordinere musklene i og rundt munnen. Den

erfaringen som har blitt gjort har bidratt til man ser nytteverdien i at barn med DS får munnmotorisk stimulering og trening, slik at dette kan støtte og fremme barnets spiseutvikling og artikulasjon. Informantene i denne studien viser til at de benytter seg av ulike hjelpemidler og munnmotoriske aktiviteter, dette er sentralt i arbeidet med å støtte barnets språkutvikling. For eksempel viser flere informanter til bruk av verktøyet Talk Tools og hvordan de arbeider med ulike munnmotoriske øvelser som eksempel er å lage grimaser, se i speil, blåse såpebobler, blåse med ulike fløyter som krever ulik blåsestyrke med mer. Slik jeg forstår det er det både mye individuell spesifikk munnmotoriske trening flere ganger ukentlig i tillegg til tiltak som er inkludert inn mot barnegruppa som helhet. Dette er for å støtte og stimulere munnmotoriske ferdigheter for å styrke barnets språkutvikling og spiseferdigheter. Dette knyttes direkte til retningslinjene som spesifiserer at formålet med munnmotorisk stimulering er for å fremme barnets spiseutvikling og språk (RHABU, 2017, s. 17).

Ifølge informantene i denne studien, vies det store ressurser i barnehagene til å følge opp munnmotorisk trening både av barnehageansatte og andre fagpersoner fra ulike instanser i barnehagesektoren. Samtidig finnes det få forskningsstudier som undersøker sammenhengen mellom munnmotoriske ferdigheter og barns språkutvikling. Alcock (2006, s. 1-8) viser til tidligere forskning på sammenhengen mellom munnmotorikk og språk, der tidligere studier gjerne satte søkelys på enkle bevegelser og så ikke ut til å kunne påvirke språkutviklingen eller relateres til språkforstyrrelser (Alcock, 2006, s. 6) Resultatene fra studien til Alcock (2006, s. 5), viser at det er en kobling mellom munnmotorisk utvikling og barns vokabularutvikling. I Alcock (2006, s. 6) sin studie kunne man se at vanskeligere munnmotoriske bevegelser kunne knyttes nærmere til språkferdigheter, siden disse kunne sammenlignes i større grad med å simulere tale. Resultatene fra forskningen kan vise at barn med svakere munnmotoriske ferdigheter før de er to år gamle også hadde svakere språkferdigheter (Alcock, 2006, s. 6). Barn med gode munnmotoriske ferdigheter kunne være på ulike stadier i språkutviklingen, derfor kunne Alcock (2006, s. 6) sin studie konkludere med at munnmotorisk ferdigheter er nødvendig, men ikke en forutsetning for å sikre gode språkkunnskaper. Det vil være behov for flere forskningsstudier som undersøker hvordan munnmotoriske ferdigheter utvikler seg hos små barn, for å kunne undersøke nærmere sammenhengen av munnmotoriske ferdigheter, språkkunnskaper og funksjonsnedsettelse (Alcock, 2006, s. 6). Det er tydelig at det munnmotoriske arbeidet som gjøres i barnehagene er nødvendig, men ikke en forutsetning for å sikre gode språkkunnskaper. Likevel kan de se ut som det har betydning for språkutviklingen gjennom ulike tilnærminger.

Wright et al. (2013) undersøkte effekten av intervensjon ved bruk av naturlige tegn på språket på barn med DS sitt ekspressive språk. Et interessant funn i studien var variasjonene i barns tilegnelse av tegn kunne relateres til barnets munnmotoriske ferdigheter (Wright et al., 2013, s. 1006). Deres evne til å imitere kunne variere og de barna som hadde et mer flytende imitasjonsferdigheter hadde størst effekt av intervensjonen (Wright et al., 2013, s. 1006). Det å innføre ord sammen med tegn viste seg å være en effektiv måte for små barn med Downs syndrom å lære nye tegn og styrke deres muntlige kommunikasjonsferdigheter (Wright et al., 2013, s. 1006-1007).

Således kan man konkludere i at kombinasjonen av å styrke barnets munnmotoriske ferdigheter samtidig innføre tegn til tale eventuelt andre ASK-hjelpemidler i barnehagehverdagen er viktig. Det arbeidet som fagpersonene tilknyttet barnehagen og ulike instanser legger ned er essensielt for å styrke barnets språkutvikling, og det er en forutsetning at det foregår og arbeides på ulike nivåer for å optimalisere den tidlige innsatsen som igangsettes på best mulig måte. Det er viktig at arbeidet tilrettelegges slik at barnet får utvikle språket i tråd med egne forutsetninger og behov, der blir samarbeidet mellom fagpersonene i både barnehagene og instansene viktig i dette arbeidet.

5.4 Tverrfaglig samarbeid

Forskningsprosjektets tredje forskningsspørsmål undersøker barnehagens samarbeid med foreldre og andre instanser, og setter søkelyset på hvordan arbeidet med tidlig innsats og språkstimulering hos barn med DS foregår. Kan et tett tverrfaglig samarbeid styrke det spesialpedagogiske arbeidet inn i det allmennpedagogiske tilbudet for det enkelte barnet?

Funnene i min studie understreker viktigheten av et godt samarbeid, når man skal inkludere det spesialpedagogiske arbeidet inn i barnehagehverdagen. De er opptatt av hvordan de best kunne dra nytte av hverandres kompetanse og erfaringer på tvers, og at de kan nå målet om å tilrettelegge for barnets individuelle behov og forutsetninger på best mulig måte gjennom tverrfaglig samarbeid. I dette prosjektet nevner informant 2 det store presset som hviler på spesialpedagogene, der de både skal følge opp det enkelte barnet og flere barnehager. De har et stort arbeidspress med mange ansvarsområder og er et i stort mindretall i kommunene. Dette kan relateres til Da Fonte og Barton-Arwood (2017, s. 99-101) sin studie med tidsaspektet rundt samarbeid og ifølge min studie kan tidsaspektet være en av årsakene til det store presset som hviler på spesialpedagogene. På en side skal spesialpedagogene sikre god oppfølging av barnet, i tillegg til å veilede barnehageansatte om hvordan de kan bidra til å

sikre videre utvikling på den andre siden. Informantene er opptatt av hvor godt det faglige nettverket rundt barn med DS er, der de har egne ansvarsgrupper med møtepunkter. Alle parter kan bidra i et tverrfaglig samarbeid. Særlig foreldrene kan bidra i stor grad fordi de kjenner barnet best, der de på lik linje med resten av det faglige nettverket rundt barnet med DS, kan bidra med informasjon- og kunnskapsutveksling (Dalen & Tangen, 2012, s. 220-221). Dermed er både barnehagene og spesialpedagogene avhengig av et tett samarbeid for å kunne utrette det spesialpedagogiske arbeidet innad i kommunene og dra nytte av hverandres kompetanse. Barnehagen kan bidra med viktige innspill inn i det tverrfaglige samarbeidet, både med gode observasjoner og erfaringer knyttet direkte opp mot praksisfeltet (Rimehaug, 2018, s. 342-343).

Funn i min studie viser til at det er gode strategier og tiltak som både er igangsatt av barnehagene og større prosjekter i regi av kommunen. Informant 3 og 4 forteller om prosjekter der kommunen bidratt med kurs og utdannet egne språkveiledere innad i barnehagene, for å sørge for videre tilrettelegging og oppfølging av det språklige arbeidet i barnehagen. Informantene i denne studien opplever at det er et godt system rundt barn med DS, der de er godt tilrettelegte møtepunkter og sammen kan utveksle erfaringer og kompetanse. Samtidig viser de til et stort press på spesialpedagogene og barnehagens manglende kompetanse for å tilrettelegge for barn med DS og deres språkutvikling. Dette er perspektiver vi kan trekke paralleller til fra Da Fonte og Barton-Arwood (2017, s. 99-101) sin studie, der ønsket fra lærerne var et samarbeid der både lærerne og spesialpedagogene får kjennskap til hverandres roller. Informantene i min studie etterspurte mer kompetanse om språkutviklingen til barn med DS, og uten samarbeid kan de oppleve mangel på kompetanse i og støtte barnet og deres språkutvikling slik lærerne i studien til Da Fonte og Barton-Arwood (2017, s. 100-101). Informantene belyser viktigheten av kommunikasjon i det tverrfaglige samarbeidet, der alle fagpersoner i barnehagesektoren kan bidra til å utfylle hverandre og skape vekst for det enkelte barnet. Dette var en av kjernepunktene som vektlegges i Da Fonte og Barton Arwood (2017, s. 105) sin studie, og det sørger for et vellykket samarbeid. Tid, kompetanse og kommunikasjon er sentrale punkter informantene nevner i denne studien, og det kan ses i sammenheng med hva lærerne så på som sentrale tema i studien til Da Fonte og Barton-Arwood (2017, s. 99-106). Det vil derfor være essensielt for å danne et godt samarbeid der det er en gjensidig forståelse av hverandres roller og hvordan man kan utnytte hverandres kompetanse og erfaringer. Her har alle parter ett felles ansvar og det blir viktig å tilrettelegge for møtepunkter for samarbeid av alle fagpersonene i det tverrfaglige samarbeidet rundt

enkeltbarnet. Slik jeg forstår det blir det vanskelig å koordinere tilbudet på best mulig måte for det enkelte barnet uten et tett og godt samarbeid mellom partene.

5.4.1 Foreldresamarbeid

Samarbeid omfatter også å inkludere foreldrene i større grad samtidig som alle parter skal kunne dra nytte av den faglige kompetansen til ulike fagpersoner. Denne tilnærmingen er i tråd med Rimehaug (2018, s. 342-343) som belyser barnehagens unike posisjon til å bidra i et tverrfaglig samarbeid. Informantene sier de har liten kompetanse om hvordan de skal støtte og tilrettelegge for språkutviklingen hos barn med DS, og er derfor helt avhengig av gode samarbeidspartnere. Slik at de kan dele erfaringer og få mer kompetanse om å tilrettelegge for at barn med DS skal få utvikle seg ut ifra sine egne forutsetninger. Det er viktig å dra nytte av hverandres kompetanse på tvers av instanser i et samarbeid, men informantene i studien løfter frem både muligheter og utfordringer knyttet til dette. Informant 3 og 4 løfter frem foreldresamarbeidet og understreker at dette er svært viktig og Dalen og Tangen (2012, s. 220-221) sier at foreldrene kan bidra i stor grad inn mot tverrfaglige samarbeid med andre fagpersoner, på grunn av at de kjenner barnet best. Barnehagen og foreldrene er avhengig av møtepunkter der de kan utveksle erfaringer og legge til rette for barnets språklige utvikling sammen. Dette er i tråd med Garmann et al. (2017, s. 57) sine tanker om inkludering av foreldre for å styrke barns språklige utvikling ved at barn møter aktive voksne som anerkjenner og responderer på det barna interesserer seg for. Et samarbeid mellom barnehagene og foreldrene er med på å løfte opp barnets språklige utvikling. Det å inkludere foreldrene er også et viktig tiltak som Næss et al. (2019, s. 416) trekker frem i sin studie, slik at foreldrene får veiledning i for eksempel responsiv- kommunikasjonsstil, der foreldrene kan respondere og rette oppmerksomheten på det barnet er opptatt av og forsterke.

Det er også motstridende syn på hvor effektivt det er å inkludere foreldrene inn i det språklige arbeidet hos barn med DS innenfor forskningen. Seager et. al (2022) trakk frem flere studier som hadde liten evidensbasert forskning som kunne underbygge og vise effekten av intervensjonsarbeidet med foreldre. Funnene i min studie viser at foreldresamarbeid er noe barnehagene vektlegger i stor grad, men studien viser variasjoner på hvordan foreldrene inkluderes i arbeidet rettet mot sitt barn. Næss et al. (2017, s. 15-16) understreker i sin artikkel at man må benytte den kunnskapen om tiltak og tidlig innsats som allerede foreligger, i påvente av nye kvalitetsmessige undersøkelser som støtter dette. Barnehagen skal tilrettelegge for et godt samarbeid med foreldrene for å ivareta barnets ulike behov (Barnehageloven, 2005, §1), samtidig ta vare på foreldrenes hensyn når barnehagen skal legge til rette for det

spesialpedagogiske arbeidet overfor barn med DS (Barnehageloven, 2005, §32). Slik jeg forstår informantenes innspill og erfaringer om foreldresamarbeid ønsker de ikke bare å trygge foreldrene i arbeidet de gjør i barnehagen, men de ønsker også en bredere inkludering slik at foreldrene også hjemme kan bidra for å styrke barnet sin språklige utvikling. Åmot og Ytterhus (2019, s. 598) løfter frem at det sosiale miljøet barnet er en del av i barnehagen er avgjørende for barnets utvikling og læring, og dette miljøet er foreldrene også en del av. Dette gjenspeiles tydelig i funnene i min studie gjennom de ulike perspektivene som trekkes frem av informantene. Dermed vil den daglige veiledningen og erfaringsutvekslingen styrke barnets språklige utvikling. Dette er i tråd med studien av Seager et al. (2022, s. 457) som viser til positive effekter på ekspressive ferdigheter hos barn med DS, når både foreldrene og forskere sammen hadde en riktig tilnærming og høyere doseringer ved språk- og kommunikasjons trening. Flere av studiene Seager et al. (2022, s. 461) viser til har et stort spenn i omfanget av både antall treninger og varighet på intervensjonene. Derfor er det vanskelig å trekke konklusjoner for hva som fungerer best med tanke på både varighet og hyppigheten av trening (Seager et al., 2022, s. 461). Likevel var det foreldrene og deres delaktighet til å inkludere deler av treningene i hverdagen som var gjennomgående for de fleste studiene. Seager et al. (2022, s. 461) viser til 8 studier som hadde positiv effekt på språklig utvikling og to studier som ikke hadde noe særlig effekt i det hele tatt av foreldreintervensjoner. På tross av varierende funn i forskning, er det ingen tvil om at barnehagen og andre fagpersoner fra ulike instanser kan gi foreldrene råd og veiledning. Slik at foreldrene kan ha riktig tilnærming i det språklige arbeidet i hjemmet, slik at det kan ha positive effekter på barnets språklige utvikling og dette arbeidet vil være viktige bidrag for å støtte den språklige utviklingen.

Også Haustätter (2021, s. 51) belyser viktigheten av inkludering av barnets foreldre når han snakker om potensialet som ligger hos barnets foreldre og nære omsorgspersoner. De kan bidra i større grad for å stimulere barnets kognitive og sosiale utvikling, men Haustätter (2021, s. 51) viser til at dette forutsetter at familien har den nødvendige kompetansen som skal til. For å kunne stimulere i tråd med gjeldende krav i barnehagen, blir det derfor et viktig tiltak å inkludere familien, og å få til et godt samarbeid på tvers der hovedmålet er at de sammen kan støtte og hjelpe barnet i sin videre utvikling (Haustätter, 2021, s. 51). Man kan se dette tydelige hos informantene i denne studien, der de understreker viktigheten av å inkludere foreldrene i dette arbeidet. Dette er også tydelig i Nilsen (2014, s. 43) sitt perspektiv, der det er viktig å inkludere foreldrene i samarbeidet om tidlig innsats, slik at de

kan på best mulig måte støtte og hjelpe barnet sitt på best mulig måte. En inkludering av foreldrene for å styrke barnets språkutvikling hos barn med Downs syndrom styrkes i studiene til både Brady et al. (2013) og Eberthart et al. (2014), således gjør barnehagene et viktig arbeid når foreldrene inkluderes i størst mulig grad.

Selv om Seager et al. (2022) og O'toole et al. (2018) viser at det er lite evidensbasert forskning som underbygger og viser effekten av foreldresamarbeid, er informantene i min studie opptatt av å vektlegge et godt og tett samarbeid med foreldre i henhold til Barnehageloven (2005, §1). Informantene ønsker å inkludere foreldrene i størst mulig grad slik at de sammen kan støtte barnets språklige utvikling, for dette har de hatt gode erfaringer med. Dette kan man trekke paralleller til når det gjelder O'toole et al. (2018) sin studie, der de ikke har funnet tilstrekkelig evidens som fastslår effekten av studier, men det betyr ikke at de har funnet evidens på at foreldreintervensjoner er ineffektive. Det er flere faktorer ved den gjennomførte studien til O'toole et al. (2018) man må ta til betraktning før man trekker noen konklusjoner. Slik jeg ser og oppfatter erfaringene til informantene om mengdetrening av språket hos barn med DS i samarbeid med både foreldre og andre fagpersoner, så er det ikke lave doser med trening slik O'toole et al. (2018) viser til. Slik informantene beskriver det, foregår språktrening både daglig og over lange tidsrom med ulikt fokus. Dermed vil dette være i tråd med de andre studiene som O'toole et al. (2018, s. 25) viser til, der intervensjonsperiodene foregår over lengre tidsrom. Dersom barnehagene skal kunne dra nytte av et tett og godt samarbeid med foreldrene og enkeltbarnet skal dra nytte av støtte i sin språklige utvikling, derfor må dette samarbeidet vedvare over tid.

Informantene beskriver også en kombinasjon av individuelt tilrettelagt språkopplegg for barn med DS og en generell tilnærming til arbeidet i hverdagen med de andre barna. Det informantene beskriver er i tråd med et annet aspekt fra O'toole et al. (2018, s. 25) sin studie. Med dette til ettertanke kan man antyde at man bør inkludere et individorientert og tilrettelagt arbeid med fokuset egne mål for barnets ordforråd og språklige utvikling, fremfor en generell tilnærming til språkutvikling. Dette kan være svært gunstig spesielt med tanke på at foreldrene vil ha behov for veiledning for å kunne tilpasse mål for den språklige utviklingen underveis (O'toole et al., 2018, s. 25). Dette samsvarer med Haustätter (2021, s. 51) tanker om å inkludere familien i større grad hvor han viser til at det er en forutsetning at foreldrene har den nødvendige kompetansen for å kunne tilrettelegge og støtte barnets utvikling. Slik vil både barnehagene og foreldrene kunne dra nytte av hverandre for å kunne støtte barnets språklige utvikling gjennom et tett og godt samarbeid over tid.

Samtidig vil muligens en mer individrettet tilnærming til det språklige arbeidet i barnehagen ikke være forenelig med hvordan barnehagene organiserer barnehagehverdagen. Her vil det muligens være større variasjoner i barnehagene på hva de vektlegger avhengig av hvordan barnehagen er organisert.

Flere forskningsstudier som (O'toole et al., 2018, s. 25) viser til, der arbeidet med å støtte og tilrettelegge for språkutviklingen hos barn med DS, bør en individorientert tilnærming inkluderes inn i intervensjonen. Dette kan støtte barnehagens fokus på å inkludere en individorientert tilnærming, i tillegg å inkludere dette arbeidet i det allmennpedagogiske. Dette vil kreve mer fra pedagogene og andre fagpersoner tilknyttet barnehagene for å kunne optimalisere dette arbeidet på best mulig måte til hensynet for barnets beste. Informant 3 trekker frem viktigheten av å trygge barnets foreldre og det å kunne imøtekomme deres behov ser hun på som like viktig om ikke viktigere i noen tilfeller enn barnets behov. Flere av informantene vektlegger derfor et møtepunkt for både foreldre og alle fagpersonene som er tilknyttet barnet. Det at de kan ha et felles møtepunkt der de kan dele erfaringer, kompetanse og snakke om veien videre om hvordan de sammen kan støtte barnets språklige utvikling. Dette ser informantene som en kvalitetssikring for arbeidet som gjøres. Det å ha kontinuerlige møtepunkter der både foreldrene inkluderes og nettverket av fagpersoner er med på å sikre en god intervensjon for enkeltbarnet over tid, er i tråd med O'toole et al. (2018) sin forskningsstudiet som viser til intervensjoner over tid kan være fordelaktig for språkutvikling hos barn med DS.

6.0 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan fagpersoner knyttet til barnehagene arbeider med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med DS. Funnene i denne studien viser at arbeidet med språkstimulering og tidlig innsats er viktig, at de ansatte legger vekt på deres voksenrolle, inkludering, den fysiske utformingen av rommene, og bruk av ASK, og at de samarbeider på tvers av instanser. Disse aspektene presenteres mer i detalj nedenfor.

Funnene i studien viser til at barnehagene enige om at det generelle arbeidet med tidlig innsats og barns språkutvikling er viktig, og at det danner et godt grunnlag for videre utvikling av språket hos barn med DS. Funnene støtter at det å trekke det spesialpedagogiske arbeidet inn i det generelle arbeidet for å skape en helhet og et godt tilbud for det enkelte barnet basert på deres egne behov og forutsetninger, noe som er helt sentralt i barnehagens mandat (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). Et av hovedfunnene i prosjektet er viktigheten av voksenrollen når det spesialpedagogiske arbeidet skal inkluderes i størst mulig grad i barnehagehverdagen. Voksenrollen innebærer å tenke på både det pedagogiske, sosiale og det administrative arbeidet før, under og etter ulike tiltak igangsettes som støtter språkutviklingen til barn med DS. Dette innebærer ulike ansvarsområder basert på hvilken rolle de har i barnehagen. Funnene i prosjekter viser at støttepedagogene og pedagogiske ledere har mer ansvaret for den daglige organiseringen og oppfølging i hverdagen, som innebærer å sette søkelys på samspillet og dens verdi for språkutviklingen. Informantene var opptatt av å benytte barnehagehverdagens store og små øyeblikk i det språklige arbeidet med barn med DS, som for eksempel lek- og samspillsituasjoner. Næss et al. (2017, s. 8) understreker viktigheten av å stimulere språket til barn med DS i ulike kontekster og sammenhenger og det er avgjørende barnets videre språkutvikling. Den innsatsen barnehagene vektlegger i å benytte alle situasjoner i barnehagehverdag, styrker språket og er svært viktig for barn med DS. Dette er i tråd med Ødegaard og Færevaaag (2021, s. 306-307) hvor barns språkutvikling utvikler seg raskere i samspill med andre.

Ifølge Næss (2011) kan barn med DS dra nytte av det sosiale miljøet og styrke barnets språkutvikling, men de må ha et godt og tilrettelagt miljø for at de skal kunne dra nytte av det. Samtidig belyser informantene viktigheten av å arbeide på en systematisk og organisatorisk når det gjelder å støtte språkutvikling hos barn med DS. Et annet funn i studien er hvordan barnehagene er avhengig av å tenke helhetlig for å kunne legge til rette og støtte barnet språkutvikling på best mulig måte for det enkelte barnet. Informantene benytter ulike

hjelpemidler for å støtte den språklige utvikling hos barn med DS, og de har gode erfaringer med å benytte tegn til tale eller andre ASK-metoder i det daglige arbeidet med barn med DS, som også er i tråd med gjeldende forskning (Brady et al., 2008; Næss et al., 2017; Wright et al., 2013). Informantene forteller også om hvordan de innreder det fysiske miljøet i barnehagene for å kunne støtte barnets språklige ferdigheter, noe Lyngseth og Andresen (2021, s. 34-41) hevder er avgjørende kommunikasjonen for barn som har behov for ASK. Dette innebærer igjen voksenrollen, der de voksne har ansvaret for å sørge for en bevissthet i hele personalet i barnehagen og være pådrivere i hverdagen. Det er de som skal sørge for det organisatoriske arbeidet rundt barn med DS fungerer. For eksempel viser studien at daglige ledere har det overordnede ansvaret for det administrative og organisatoriske arbeidet knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet rundt barn med DS. Slik jeg ser det kan daglige ledere bidra med økt kompetanse og bevissthet rundt det å støtte språkutviklingen til barn med DS, og de kan avsette tid og ressurser til å utføre arbeidet. Dersom dette arbeidet nedprioriteres vil det gå utover barnet, og det er svært uheldig. Dette kan ses i sammenheng med at daglige ledere har en viktig rolle i inkludering av arbeidet med for eksempel ASK, slik at de sørger for både tid, ressurser og bevissthet rundt arbeidet overfor resten av de ansatte i barnehagen (Lyngseth og Andresen, 2021, s. 34-41). Uten engasjerte voksne som sørger for å inkludere arbeidet i størst mulig grad inn i barnehagehverdagen, kan barn med DS gå glipp av verdifull språkstimulering som støtter deres språklige utvikling.

Lyngseth og Andresen (2021, s. 38) sier det krever stor innsats fra fagpersoner i barnehagene, for å kunne tilrettelegge for gode språkmiljøer. Ytterligere funn i studien viser at det er kommunale tiltak og prosjekter som igangsettes i ulike kommuner som er med på å styrke det arbeidet med tidlig innsats og økt kompetanse. Likevel uttrykker informantene at de mangler kompetanse om det å legge til rette for å hjelpe og støtte en tidlig innsats rettet mot barn med DS og deres forsinkede språklige utvikling. Et av hovedfunnene i min studie, er at barnehagene er avhengig av et godt samarbeid med foreldrene og et tverrfaglige samarbeid med ulike instanser. Både for å styrke det spesialpedagogiske arbeidet, men også få økt kompetanse og bedre forståelse for hvordan de sammen kan dra nytte av hverandres kompetanse. Da Fonte og Barton-Arwood (2017, s. 99-101) sin studie belyser tre viktige momenter for et vellykket samarbeidet mellom lærere og spesialpedagoger; tid, kommunikasjon og kompetanse. Tidsaspektet er noe informantene i denne studien har reelle utfordringer med og de understreker viktigheten av at man tilrettelegger for det tverrfaglige samarbeidet. Sammen med barnets foreldre kan barnehage komme med nyttige perspektiver

og kan bidra stort inn i et tverrfaglig samarbeid for å øke barnets språklige utvikling (Garmann et al., 2017, s. 57; Rimehaug, 2017, s. 342-343). Selv om det er lite evidensbasert forskning som kan si hvor effektivt foreldreintervensjoner er, så er det et fåtall som gir positiv effekt når foreldrene inkluderes i større grad over tid (O'toole et al., 2018; Seager et al. 2022). Næss et al. (2017, s. 15-16) understreker et viktig perspektiv å ta med seg videre, nødvendigheten av å benytte den kunnskapen som foreligger i påvente av mer flere kvalitetsmessige studier som støtter ulike tiltak og tidlig innsats som igangsettes for barn med DS. Et godt samarbeid både med foreldre og ulike instanser er viktig for informantene i denne studien, der de viser til gode erfaringer og styrker både samarbeidet og barnets utvikling.

Det er tydelig funnene i studien vektlegger voksenrollen og økt kompetanse gjennom samarbeid. Det vekker en bekymring når jeg ser at barnehagenes organisering av det spesialpedagogiske arbeidet inn mot barnehagehverdagen krever omfattende organisering, tiltak og behovet for tilstedeværelse av voksne, og hvordan dette kan ha stor innvirkning på hvor godt ulike tiltak fungerer og prioriteres. Derfor vil barn med DS være prisgitt å komme i barnehager som vektlegger den voksnes tilnærming til arbeidet. Samtidig som en god organisering støtter barnets språklige utvikling på best mulig måte for det enkelte barnet. Det at informantene sier at det hviler et stort press på spesialpedagogene og barnehagelærerne når det gjelder å følge opp det spesialpedagogiske arbeidet, gjør ikke dette noe enklere. Slik jeg forstår det forsøker kommunene i studien å legge til rette for at barnehagene skal få flere verktøy og økt kompetanse. Derfor kan man konkludere er arbeidet med å sørge for økt kompetanse er i gang i enkelte kommuner, men det gjenstår fortsatt et stykke arbeid. Det bør være et økt fokus på mer kompetanse innenfor det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagene. Det er et stort ønske og vilje blant informantene om å imøtekomme og tilrettelegge for samarbeid og økt kompetanse. Dermed ønsker jeg å utfordre barnehagelærerutdanningene og til å inkludere det spesialpedagogiske i større grad i undervisningene, på bakgrunn av at informantene i studien uttrykker manglende kompetanse.

6.1 Studiens begrensninger og videre forskning

Mitt formål med denne masteroppgaven er å bidra til en diskusjon på hvordan barnehagene kan tilrettelegge og støtte språkutviklingen til barn med DS gjennom tidlig innsats. Selv om de uttrykker at de har manglende kompetanse på å støtte og tilrettelegge for barn med DS, så handler de i tråd med gjeldende lovverk og føringer, i tillegg støtter arbeidet seg på gjeldende teori og tidligere forskning. Slik jeg forstår det, styrker perspektivene til informantene i studien den innsatsen barnehagene legger ned for barn med DS og dette støtter barnas

språklige utvikling. I den grad denne studien bidrar med begrensninger, så avgjør ikke studien hvorvidt effektivt dette arbeidet er og hvor godt det styrker språkutviklingen til barn med DS. I denne studien har jeg et utvalg av ulike yrkesroller i barnehagesektoren, der jeg fikk ulike perspektiver ut ifra informantenes ulike roller og sett opp mot deres forståelse av tematikken. Dette kan anser jeg som en styrke ved studien, der jeg får en større bredde med ulike perspektiver og synspunkter. Riktignok er det et fåtall av yrkesgruppene innad i barnehagesektoren sine perspektiver som trekkes frem i dette prosjektet. Det ville vært interessant å trekke frem flere ulike perspektiver fra flere av yrkesrollene som er representert i det faglige miljøet knyttet til barnehagene og enkeltbarna med DS. Dette tror jeg vil vært spennende å følge opp, og vil være et godt utgangspunkt for videre forskning. Der flere perspektiver fra ulike yrkesroller kan komplementere arbeidet med tidlig innsats gjennom å støtte barn med DS og deres forsinkede språkutvikling.

Gjennom min forforståelse over rollen som pedagogisk leder og hva den innebærer, så følger pedagogiske ledere barnet tettere både gjennom samarbeid med barnets foreldre og ulike instanser. Der de utfører og følger opp arbeidet i barnehagehverdagen i større grad enn mange andre yrkesroller, som ville gitt studien en større dybdekunnskap om tematikken. Dette handler om validiteten av resultatene som tolkes i prosjektet, der min forforståelse er med meg gjennom hele prosessen og jeg må stille et kritisk blikk til hvordan jeg tolker resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278-279). Derfor har jeg forsøkt å danne et nyansert bilde av hvordan de ulike yrkesrollene informantene har, der jeg reflektere og fortolker ut ifra et teoretisk ståsted om over hvordan ulike yrkesroller påvirker arbeidet med tidlig innsats rettet mot barn med DS og deres forsinkede språkutvikling.

Hvorvidt resultatene og tolkningene fra studien er generaliserbare er også viktige momenter i å styrke kvaliteten av prosjektet. Funnene i studien vektlegger at samarbeid er en nøkkel for hvordan man kan benytte tidlig innsats som strategi, for å støtte og hjelpe barn med DS i deres forsinkede språkutvikling. Det at jeg har et bredt utvalg av perspektiver og erfaringer om tematikken fra ulike yrkesgrupper, styrker studiens overføringsverdi sett i sammenheng med hvordan barnehagene arbeider. En begrensning ved studien er at informantene er fra et avgrenset geografisk område, således kunne studien fått en større overføringsverdi sett at utvalget av informantene dekket et større geografisk område og der jeg hadde fått et enda bredere empirisk grunnlag. Likevel viser informantene til erfaringer og perspektiver om hvordan de gjennom et godt samarbeid med instanser og barnets foreldre, kan legge til rette på best mulig måte for å styrke barnets språkutvikling. Derfor vil det være behov for

ytterligere forskning som styrker og viser effektiviteten på hvordan barnehagen en best mulig måte kan tilrettelegge for en styrket språkutvikling hos barn med DS gjennom ulike metoder.

7.0 Litteraturliste

- Abbeduto, L., Warren, S. F. & Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 247-261. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20158>
- Alcock, K. (2006). The development of oral motor control and language. *Down's Syndrome, Research and Practice*, 11(1), 1-8. <https://doi.org/10.3104/reports.310>
- Bakken, A., Hansen, A., L. & Østerlie, T., L. (2017). Barn og unge med nedsatt hørsel. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i SPESIALPEDAGOGIKK* (5. utg., s. 234-265). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Berglund, E., Eriksson, M. & Johansson, I. (2001). Parental Reports of Spoken Language Skills in Children With Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(1), 179-191. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/016\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/016))
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & sons.
- Braadland, N. (2023). Tegn-til-tale - for alle. I I., B. Thorbjørnsen, R. Neteland, & E. Bugge (Red.). *TEGN-TIL-TALE i barnehage og skole* (1. utg., s. 41-55). Universitetsforlaget.
- Brady, N. C., Bredin-Oja, S., Warren, S., Roberts, J., Chapman, C. & Warren, S. F. (2008). Prelinguistic and early language interventions for children with Down syndrome or fragile X syndrome. I J. E. Roberts, R. S. Chapman, & Warren, S. F. (Red.), *Speech and language development and intervention in Down syndrome and fragile X syndrome* (s. 173-193). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

- Brady, N. C., Thiemann-Bourque, K., Fleming, K. & Matthews, K. (2013). Predicting language outcomes for children learning augmentative and alternative communication: child and environmental factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(5), 1595-1612. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0102\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0102))
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (6. utg.). Oxford University Press.
- Da Fonte, M. A. & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99-106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 220-239). Cappelen Damm AS.
- Eberhart, B., Forsberg, J., Fäldt, A., Nilsson, L., Nolemo, M. & Thunberg, G. (2014). *Tidlige kommunikasjons og språkinsatser till förskolebarn*. Göteborg: Föreningen Sveriges Habiliterings Schefer.
<https://habiliteringisverige.se/site/uploads/2017/05/Tidiga-kommunikations-och-spr%C3%A5kinsatser-till-f%C3%B6rskolebarn.pdf>
- Fidler, D. J., Most, D. E. & Philofsky, A. D. (2009). The Down syndrome behavioral phenotype: Taking a developmental approach. *Down Syndrome Research and Practice*. <https://doi.org/10.3104/reviews.2069>.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgave. (2017). *Forskrift for barnehagens innhold og oppgave*. (FOR-2017-04-24-487). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Garmann, G., G. & Torkildsen, J., von K. (2017). Barns språkutvikling de første tre årene. I Enger, O., H., Knoph, I., M. & Kristoffersen, K., E. *HELT FABELAKTIG!*. (1. utg., s. 45-64). Novus forlag.
- Hagtvedt, B. E. (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Cappelen Akademiske forlag.

- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Haustätter, R. (2021). Tidlig innsats som systemstrategi i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 49-60). Fagbokforlaget.
- Holden, B. & Gitlesen, J. P. (2006). Tidlig intervensjon for barn med Downs syndrom: En atferdsanalytisk tilnærming. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 43(2), 113-119. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2006/02/tidlig-intervensjon-barn-med-downs-syndrom-en-atferdsanalytisk-tilnaerming>
- Johnston, F. & Stansfield, J. (1997). Expressive pragmatic skills in pre-school children with and without Down's syndrome: parental perceptions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(1), 19–29. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1997.tb00673.x>
- Kleppenes, A.-K. & Sande, A. (2022). Lovverk og ASK. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2. utg., s.47-76). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, K. E., Rygvold, A.-L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. E. & Næss, K.-A. B. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge – en konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for Logopedi*, 21(3), 6-23.
- Kristoffersen, K. E. & Simonsen, H. G. (2012). *Tidlig språkutvikling hos norske barn: MacArthur-Bates foreldrerapport for kommunikatív utvikling*. Novus Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillemyr, O., F. (2011). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lyngseth, J. E. & Andresen, H., G. (2021). Språkstimulering med alternativ og supplerende kommunikasjon i tidlig alder for barn med nedsatt funksjonsevne. I E. J. Lyngseth & B. Mjørland (Red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. (2 utg., s. 34-40). Gyldendal akademisk.

- Mays, N. & Pope, C. (2020). *Quality in qualitative research. Qualitative research in health care*. Wiley Blackwell.
- Nes, K.H. & Johansson, I. (Red.). (2015). Språk og delaktighet - kom i gang med Karlstadmodellen Bryne: Info Vest Forlag.
- Nilsen, V., D. (2014). Samarbeid i barnehagen. I Nilsen, D., V. (Red). Haugen, R., Lie, B. & Vogt, A. *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (1. utg., s. 32-55). Cappelen Damm AS.
- Næss, K.-A.B. (2012). *Language and reading development in children with Down syndrome*. [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo].
- Næss, K.-A.B. (2022). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A.B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2. utg., s. 15-45). Fagbokforlaget.
- Næss, K.-A.B., Engevik, L. I., Gerrets, V., Gonnæs, U. T., Moljord, G. & Sigstad, H. H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming - deltakelse, utvikling og læring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s. 396-422).
- Næss, K.-A. B., Engevik, L. I. & Hokstad, S. (2017). Prioriteres språkstimulering i opplæringsstilbudet til 3. klasseelever med Down syndrom? *Norsk Tidsskrift for Logopedi* 3/17. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/prioriteres-sprakstimulering-i-opplaringstilbudet-til-3.-klasse-elever-med-down-syndrom/>
- Næss, K.-A. B., Engevik, L. I., Hokstad, S. & Mjøberg, A. G. (2017). Vokabularstimuleringstiltak for barn med Down syndrom: Hva sier forskningen? *Norsk Tidsskrift for Logopedi* 1/2017. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/vokabularstimuleringstiltak-for-barn-med-down-syndrom-hva-sier-forskningen/>
- Næss, K.-A. B., Lyster, S.-A. H., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2011). Language and verbal short-term memory skills in children with Down syndrome: A meta-analytic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2225–2234. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.014>

- Næss, K.-A. B., Nygaard, E., Ostad, J., Dolva, A.-S. & Lyster, S.-A. H. (2016). The profile of social functioning in children with Down syndrome (The Down Syndrome LanguagePlus-project). *Disability and Rehabilitation*.
<https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1194901>
- Næss, K.-A. B., Ostad, J. & Nygaard, E. (2021). Differences and similarities in predictors of expressive vocabulary development between children with down syndrome and young typically developing children. *Brain Sciences*, 11(3), 1–21.
<https://doi.org/10.3390/brainsci11030312>
- O'toole, C., Lee, A. S.-Y., Gibbon, F. E., van Bysterveldt, A. K. & Hart, N. J. (2018). Parent-mediated interventions for promoting communication and language development in young children with Down syndrome. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2018(10), CD012089–CD012089.
<https://doi.org/10.1002/14651858.CD012089.pub2>
- Pekkonen, E., Osipova, D., Sauna-Aho, O. & Arvio, M. (2007). Delayed auditory processing underlying stimulus detection in Down syndrome. *NeuroImage (Orlando, Fla.)*, 35(4), 1547–1550. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2007.01.036>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Regionsenter for Habiliteringstjenesten for barn og unge (2017, 27. juli). *Retningslinje for oppfølging av barn og unge med Down syndrom*. Oslo Universitetssykehus.
<https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/regionsenter-for-habiliteringstjenesten-for-barn-og-unge-rhabu/Documents/Retningslinje%20Down%20Syndrom%20versjon%2030522.docx.pdf>
- Rimehaug, T. (2018). Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for barn i risikozonen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (2.utg., s. 339-352.). Fagbokforlaget.
- Roberts, J. E., Price, J. & Malkin, C. (2007). Language and communication development in down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 26–35. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20136>

- Rognlid, W. & Suhr, G., I. (2023). Tegn-til-tale - fremvekst og praksis i Norge. I I. B. Thorbjørnsen, R. Neteland & E. Bugge (Red.), *TEGN-TIL-TALE i barnehage og skole* (1. utg., s. 57-69). Universitetsforlaget
- Rygvold, A-L. (2017). Språk- og talevansker. I A. L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 161-195). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Seager, E., Sampson, S., Sin, J., Pagnamenta, E. & Stojanovic, V. (2022). A systematic review of speech, language and communication interventions for children with Down syndrome from 0 to 6 years. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 57(2), 441-463. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12699>
- Smith, L. & Ulvund, S., E. (1999). *Spedbarnsalderen*. (2. utg.) Revidert og utvidet utgave. Universitetsforlaget.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- Spiker, D. (2011). The history of early intervention for infants and young children with Down syndrome and their families. In *Neurocognitive Rehabilitation of Down Syndrome* (s. 15-35). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511919299.003>
- St. meld. nr. 23. (2007-2008). *Språk bygger broer – språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Stoel-Gammon, C. (2001). Down syndrome phonology: developmental patterns and intervention strategies. *Down's Syndrome, Research and Practice*, 7(3), 93–100. <https://doi.org/10.3104/reviews.118>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutveksling*. (5. utg., s. 17-45).

- Tetzchner, S. von. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorbjørnsen, I. B. (2023). Teikn-til-tale til alle i barnehagen. I I. B. Thorbjørnsen, R. Neteland & E. Bugge (Red.), *TEGN-TIL-TALE i barnehage og skole* (1. utg., s. 71-87). Universitetsforlaget
- Tidemand-Andersen, C. & Skauge, N. (Red.). (2007). *Gratulerer - du har et barn med Downs syndrom i klassen* (2. utg.). Skauge forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen – forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Vygotskij, L. S. (2001): *Tenkning og tale* (1.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- World Health Organization. (2019). Q90: Down syndrome. I *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)*.
<https://icd.who.int/browse10/2019/en#/Q90.0>
- Wright, C. A., Kaiser, A. P., Reikowsky, D. I. & Roberts, M. Y. (2013). Effects of anaturalistic sign intervention on expressive language of toddlers with down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(3), 994–1008.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/12-0060\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0060))
- Ødegaard, E., E. & Færevaa, K., M. (2021). Barn med Downs syndrom som deltakere i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 301-322). Fagbokforlaget.
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg. s. 589-614).

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagen arbeider med tidlig innsats som strategi rettet mot forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet inngår som en del av en Masteroppgave i Spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet.

Formålet med dette prosjektet å undersøke hvordan barnehagene forstår og arbeider med tidlig innsats som strategi med fokus på forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom. Dette er for å få en større innsikt i hvordan barnehagene benytter tidlig innsats som strategi for å tilrettelegge og sikre en god språkutvikling hos barn med Downs syndrom. Jeg ønsker å ta utgangspunktet i pedagogiske ledere sine perspektiver, erfaringer og forståelse av tematikken og derfor vil masterprosjektets problemstilling være:

«Hvordan jobber barnehagen med tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom?»

For å undersøke denne problemstillingen fra et empirisk og teoretisk ståsted har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som vil hjelpe med å undersøke problemstillingen i sin helhet.

- Hvilket fokus har barnehagene på tidlig innsats og språkutvikling knyttet til barn med Downs syndrom med forsinket språkutvikling og hvordan kommer dette til uttrykk i barnehagens måte å jobbe på?
- Hvordan benytter barnehagene hjelpemidler som ASK/tegn til tale i arbeidet med tidlig innsats og språkstimulering knyttet til barn med Downs syndrom som har forsinket språk?

- Hvordan samarbeider barnehagene med foreldre og andre instanser samt fagpersoner knyttet til arbeidet med tidlig innsats og språkstimulering hos barn med Downs syndrom som har forsinket språk?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med, fordi du er pedagogisk leder eller spesialpedagog i en av barnehagene i Norge og har erfaring eller arbeider med språkutvikling spesielt rettet mot barn med Downs syndrom.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir spurt om å delta i et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål knyttet til prosjektets tematikk og spørsmålene omfatter følgende tema:

- Tidlig innsats som strategi
- Språkutvikling og forsinket språkutvikling hos barn med Downs syndrom
- ASK (Alternativ supplerende kommunikasjon) og tegn til tale
- Samarbeid med ulike instanser, fagpersoner og foreldre.

Opplysningene knyttet til prosjektet vil registreres i et lydopptak i Nettskjema sin diktafon-app og dette vil sendes direkte til Nettskjema sine databaser hvor de lagres og sikres.

Det vil ikke bli samlet inn personidentifiserende informasjon i dette prosjektet. Alle intervjuene vil bli transkribert, og noen av transkripsjonene vil inngå i min masteroppgave. All data vil bli anonymisert, og det vil ikke være mulig for andre å gjenkjenne deg i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som har tilgang til opplysningene knyttet til prosjektet er masterstudent Marius Johannessen Hallem og veileder Ingeborg Sophie Ribu som er førsteamanuensis i Spesialpedagogikk ved OsloMet.

Jeg vil benytte meg av Nettskjema sin diktafon-app under intervjuene og den sikrer og krypterer lydopptakene på en sikker database etter gjennomført intervju. Lydopptakene vil bli slettet etter de har blitt bearbeidet og analysert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent i mai 2023 og deretter vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved Marius Johannessen Hallem (Student)
mariusjohannessenhallem@hotmail.no +47 95766531
- OsloMet ved Ingeborg Sophie Ribu (Førsteamanuensis i Spesialpedagogikk/veileder)
ininge@oslomet.no +47 67237745/ 48105659
- Vårt personvernombud: Usman Asghar ved Høgskolen i Innlandet.
Usman.asgharz@inn.no +47 61287483

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingeborg Sophie Ribu
(Forsker/veileder)

Marius Johannessen Hallem
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Down syndrom*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- bruk av lydopptak av intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger

1. Som pedagogisk leder/støttepedagog/styrer, har du noe videreutdanning utover barnehagelærerutdanning som er relevant for arbeidet i barnehagen?

- Kan du beskrive din utdannings – og yrkesbakgrunn?
- Hvor lenge har du vært ansatt i barnehagen?

2. Hvordan er barnehagen organisert?

- Har dere ansatte med ulike ansvarsområder?
- Hvor mange pedagoger, faglærte/ufaglærte og assistenter eller andre medarbeidere med annen bakgrunn?
- Finnes det noen medarbeidere med spesialpedagogisk bakgrunn?
- Hvilken aldersgruppe har du ansvaret for?

Tidlig innsats i barnehagen – generelt

3. Hvordan forstår du begrepet tidlig innsats og hva betyr dette for deg som pedagogisk leder i barnehagen?

- Hvorfor tenker du at tidlig innsats er viktig?

4. Hvordan kommer arbeidet med tidlig innsats frem i barnehagens måte å jobbe på?

- Årsplaner?
- Hvordan kommer det til uttrykk i hverdagen? Om arbeidet struktureres i større grad i henhold til barnehagens planer eller mer ustrukturert?

5. Hvordan føler du og dine medarbeidere at har tilstrekkelig kunnskap og erfaring omkring og til rette legge for tidlig innsats og hva det innebærer?

- Hvis JA/NEI? Kan du utdype om hvorfor du tenker man har nok kunnskap? Er dette godt ivare tatt av kurs etc. Evt. hva kan gjøres hvis man ikke har god nok kompetanse på område

- 6. Finnes det noen tiltak/strategier på kommunalt nivå som legger føringer for arbeidet deres med tidlig innsats i barnehagen?**
- 7. Kan du som pedagogisk leder/støttepedagog/styrer fortelle litt om hva du tenker er viktig med tanke på språk og språkstimulering i barnehagen i lys av tidlig innsats?**
- Hvordan kommer dette frem i barnehagens måte å jobbe på?
Strukturert/ustrukturert? Spontan? Planlagt?
 - Hvordan kommer dette frem i kommunens planer?
- 8. Føler du at barnehagelærere og resten av personalet har tilstrekkelig og god kunnskap om barns språkutvikling?**
- Hvis JA/NEI. Utdype.
- 9. Hvordan jobber dere med barns språk og språkstimulering generelt i barnehagen?**
- Kan du beskrive eksempler på ulike typer. Systematisk/usystematisk.

Tidlig innsats og språkstimulering – hos barn med Downs syndrom

- 10. Hvordan jobber barnehagen med tidlig innsats og språkstimulering hos barn med Downs syndrom som har forsinket språkutvikling?**
- Hvordan kommer dette frem i barnehagens måte å jobbe på? Finnes det i barnehagens planer etc.
 - Hvordan integreres dette arbeidet i barnehverdagen og hvor ofte foregår dette?
Beskrive hvordan dette arbeidet foregår over en ukesperiode eksempelvis.
- 11. Føler du som pedagogisk leder/støttepedagog/styrer at barnehagelærere har tilstrekkelig kompetanse om hva tidlig innsats og språkstimulering innebærer for barn med Downs syndrom med forsinket språkutvikling?**
- Hvis JA/NEI – kan du utdype hvordan dette arbeidet kan styrkes slik at flere får tilstrekkelig kompetanse til å møte og tilrettelegge på en best mulig språkutvikling for det enkelte barnet?

ASK/tegn til tale

12. Hvordan benytter dere hjelpemidler som ASK/Tegn til tale i arbeidet med tidlig innsats og språkstimulering hos barn med Downs syndrom som har forsinket språkutvikling?

- Kan du beskrive hvordan dette benyttes i en barnehagehverdag? Hvilke hjelpemidler som evt. brukes.

13. I hvor stor grad benyttes slike hjelpemidler av ansatte i barnehagehverdagen?

Samarbeid med andre instanser/fagpersoner og foreldre

14. Hvordan samarbeider barnehagen med andre instanser og fagpersoner knyttet til barn med Downs syndrom som har forsinket språkutvikling?

- Møtepunkter, erfaringsutveksling etc.

15. Hvordan samarbeider barnehagene med spesialpedagogene når det gjelder barn med Downs syndrom som har forsinket språkutvikling?

- Hvordan foregår den daglige oppfølging av arbeidet når spesialpedagog ikke er til stede? Og omvendt.
- Hvorfor tenker du denne kommunikasjonen er viktig?

16. Hvordan samarbeider barnehagen med barnets foreldre når det gjelder oppfølging språkutvikling hos barn med Downs syndrom med forsinket språkutvikling?

- Kan du fortelle litt om hvordan en slik oppfølging foregår? Hvordan ser din rolle ut i dette arbeidet.

Avsluttende spørsmål

17. Er det noe du ønsker å si før vi avslutter?

Vedlegg 3 NSD sin vurdering

08.09.2023, 13:54

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

856295

Vurderingstype

Standard

Dato

05.04.2022

Tittel

Tidlig innsats og forsinket språkutvikling hos barn med Down syndrom

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Ingeborg Sophie Ribu

Student

Marius Johannessen Hallem

Prosjektperiode

09.05.2022 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Nettskjema-diktafon er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!