



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Mastergrad i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2009

Åpen

Forfatter: Ingrid Tjøstheim Eek

.....  
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Inger Kristine Løge

Tittel på hovedoppgaven: "Tan jeg væe me å lete?"

En studie om lekemestring hos barn med språkvansker.

Engelsk tittel: "Tan I join?"

A study about mastery of play, in children with language impairments.

Emneord:

Språkvansker, lek,  
sosiale/emosjonelle vansker, ALLE MED,  
TRAS

Sidetall: 90

+ vedlegg/annet: 11

Stavanger, .....  
dato/år

## **Forord**

Etter mye arbeid er nå oppgaven endelig ferdig. Målet var egentlig å være ferdig for et år siden, men på grunn av egne skrive- og lesevansker, en del ekstra jobbing, og noe sykdom er ikke oppgaven blitt ferdig før nå.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Inger Kristine Løge ved Senter for Atferdforskning, for god veiledning og støtte. Det har alltid vært positivt å ha henne som veileder, og hun har vært flink til å få meg inn på de rette ”veiene”.

Takk til barnehagene, og en spesiell stor takk til de to pedagogiske lederne som hjalp meg med arbeidet i hver sin barnehage.

Jeg må også rette en takk til de fem barna og deres foreldre for at jeg fikk lov til å observere deres barn. Uten dem hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

En stor takk vil jeg også rette til min mor Tove og min venninne Mari som har hjulpet meg med retting og korrekturlesning.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer Jarle for hjelp til korrekturlesning og for all støtten og oppmuntring han har gitt meg underveis, når jeg ikke har sett lyset i tunnelen.

Sandnes, 20.05.2009

Ingrid Tjøstheim Eek

## **Abstrakt**

Formålet med studien var å se nærmere på hvordan førskolebarn med språkvansker mestret lek, og hvilke konsekvenser dårlig lekemestring kan føre til hos disse barna. Studien ble gjennomført via observasjon av barns lek, ved bruk av TRAS og ALLE MED skjema, og via formelle samtaler/intervju med de pedagogiske lederne til barna. I alt var det med fem førskolebarn i studien, som alle var oppmeldte for språkvansker til PPT. Funn fra studien indikerer at desto større språkvansker barn har, desto større vansker vil de ha i forhold til lek. Vanskene barna opplevde i leken, så ut til å gå påvirke deres trivsel, etablering av vennskap, og utvikling av sosiale ferdigheter i negativ retning.

# Innhold

|  |    |
|--|----|
| Abstrakt .....   | 1  |
| Forord .....   | 2  |
| 1. Innledning.....   | 6  |
| 2. Teori .....   | 8  |
| 2.1. Språk.....  | 8  |
| 2.1.1. Språkutvikling .....                                  | 8  |
| 2.1.2. Språkvansker .....                                    | 11 |
| 2.1.3. Språkvansker og sosiale emosjonelle vansker .....     | 14 |
| 2.2. Sosialkompetanse og vennskap .....                      | 16 |
| 2.3. Lek.....  | 18 |
| 2.4. Språkvansker og sosiale emosjonelle vansker i lek ..... | 21 |
| 2.5. Mestring av stress.....                                 | 23 |
| 2.5.1. Mestring .....  | 25 |
| 3. Metode.....   | 27 |
| 3.1. Kvantitativ og kvalitativ metode .....                  | 27 |
| 3.2. Casestudie.....   | 29 |
| 3.3. Utvelging av informanter .....                          | 32 |
| 3.4. Valg av instrument .....                                | 32 |
| 3.4.1. Observasjon .....                                     | 32 |
| 3.4.2. Intervju .....  | 34 |
| 3.4.3. Observasjons skjema .....                             | 34 |
| 3.5. Innhenting av data .....                                | 36 |
| 3.5.1. Erfaringer med observasjon og intervju .....          | 38 |
| 3.6. Databearbeidelse .....                                  | 39 |
| 3.7. Den hermeneutiske sirkel .....                          | 39 |
| 3.8. Studiens troverdighet.....                              | 40 |
| 4. Resultater.....   | 42 |
| 4.1. Thomas 5 år 9 måneder .....                             | 42 |
| 4.1.1. TRAS.....   | 42 |
| 4.1.2. ALLE MED.....   | 44 |
| 4.1.3. Intervju og observasjoner .....                       | 45 |
| 4.1.4. Oppsummering .....                                    | 46 |

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 4.2.   | Guro 4 år 3 måneder .....               | 47 |
| 4.2.1. | TRAS.....                               | 47 |
| 4.2.2. | ALLE MED.....                           | 49 |
| 4.2.3. | Intervju og observasjoner .....         | 50 |
| 4.2.4. | Oppsummering .....                      | 52 |
| 4.3.   | Linn 5 år 5 måneder .....               | 53 |
| 4.3.1  | TRAS.....                               | 53 |
| 4.3.2  | ALLE MED.....                           | 54 |
| 4.3.3  | Intervju og observasjoner .....         | 55 |
| 4.3.4  | Oppsummering .....                      | 56 |
| 4.4    | Marie 4 år 4 måneder .....              | 57 |
| 4.4.1  | TRAS.....                               | 57 |
| 4.4.2  | ALLE MED.....                           | 58 |
| 4.4.3. | Intervju og observasjoner .....         | 59 |
| 4.4.4. | Oppsummering .....                      | 60 |
| 4.5.   | Sarah 5 år 10 måneder .....             | 61 |
| 4.5.1. | TRAS.....                               | 61 |
| 4.5.2. | ALLE MED.....                           | 62 |
| 4.5.3. | Intervju og observasjoner .....         | 62 |
| 4.5.4. | Oppsummering .....                      | 62 |
| 4.6.   | Samlet oppsummering av resultater ..... | 63 |
| 5.     | Drøfting .....                          | 67 |
| 5.1.   | Barn med språkvansker i lek .....       | 67 |
| 5.1.1. | Komme inn i lek.....                    | 68 |
| 5.1.2. | Bli værende i lek .....                 | 70 |
| 5.1.3. | Konflikt i lek .....                    | 72 |
| 5.2.   | Konsekvenser .....                      | 74 |
| 5.2.1. | Mindre erfaringer og læring .....       | 74 |
| 5.2.2. | Vennskap og trivsel.....                | 77 |
| 5.2.3. | Isolasjon .....                         | 79 |
| 5.2.4. | Stress .....                            | 80 |
| 6.     | Avsluttende oppsummering.....           | 83 |
|        | Litteratur.....                         | 85 |

|   |    |
|---|----|
| Vedlegg .....   | 85 |
| Figur 1: Forenklet utgave av J.A. Maxwells modell ..... | 31 |
| Tabell 1: TRAS resultat for Thomas .....                | 42 |
| Tabell 2: ALLE MED resultat for Thomas .....            | 44 |
| Tabell 3: TRAS resultat for Guro.....                   | 48 |
| Tabell 4: ALLE MED resultat for Guro.....               | 49 |
| Tabell 5: TRAS resultat for Linn .....                  | 53 |
| Tabell 6: ALLE MED resultat for Linn .....              | 54 |
| Tabell 7: TRAS resultat for Marie .....                 | 57 |
| Tabell 8: ALLE MED resultat for Marie .....             | 58 |
| Tabell 9: TRAS resultat for Sarah.....                  | 61 |
| Tabell 10: ALLE MED resultat for Sarah .....            | 62 |
| Tabell 11: Samlet resultat av TRAS.....                 | 63 |
| Tabell 12: Samlet resultat av ALLE MED .....            | 64 |

# 1. Innledning

Masteroppgaven omhandler sammenhengen mellom språkvansker og lek hos førskolebarn. Bakgrunnen for dette er et ønske om å lære mer om emnet, da jeg selv har lese- og skrivevansker og fordi jeg er opptatt av hvordan barn med språkvansker klarer seg i det daglige. Fra arbeid i barnehage har jeg erfart at flere barn som sliter med språket, også har vansker på det sosiale og emosjonelle plan. Basert på disse erfaringene har jeg en hypotese om at det er en sammenheng mellom språkvansker, og sosiale og emosjonelle vansker. Fra praksis i barnehage har jeg sett flere barn med ulike språkvansker slite med å komme inn i, og bli værende, i lek. Derfor ønsker jeg å sette fokus på nettopp dette problemet, for å finne ut mer om hva som skjer når disse barna prøver å komme inn i og bli værende i leken. Lek er en av de viktigste systemene til et barn, via leken kan barn utforske verden på en trygg måte og utvikle språklige, kognitive og sosiale ferdigheter. Hva skjer så når barn ikke får være med i leken, og på hvilken måte kan språket setter kjepper i hjulet for slik læring?

Det er velkjent at barn med språkvansker har stor risiko for å utvikle lese- og skrivevansker når de kommer på skolen. Mindre fokus har det vært på hvilke andre vansker språkvanskene kan gi. Nyere forskning indikerer at barn med språkvansker ofte også har emosjonelle og sosiale vansker (Duna, Green, Thorseng, & Ottem, 2002), (Gallagher, 1999). Selv om disse tilleggsvanskene ikke når et ”klinisk” nivå i den grad at det fører til en diagnose, så indikerer det at språkvansker ikke er en isolert vanske (Fujiki, Spackman, Briton, & Hall, 2004). Flere studier som er gjort indikerer at barn med språkvansker har atferdsproblemer som ikke blir oppdaget (Gallagher, 1999). Dette er en av grunnene til at jeg ønsker å sette søkelyset mot denne sammenhengen, slik at foreldre og fagfolk på området blir mer oppmerksomme på denne linken mellom språk og atferd.

Også ICD 10 (Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer), verdenshelseorganisasjonens sitt klassifikasjons- og diagnosesystem, viser til at det kan være sammenheng mellom språkvansker og atferdsvansker (WHO, 2006).

Gjennom språket tolker, ordner og fremstiller vi verden, og uttrykker følelser og behov. Et barn som har vansker med å uttrykke seg og forstå andre vil dermed få vansker med tolkning og ordning av de ulike sosiale setningene, noe som vil skape vansker for barnet når det skal sosialisere seg med andre barn.

Formålet med denne studien er å vise at barn med språkvansker også kan ha vansker på andre områder, som kan komme av språkvanskene deres. Herunder er jeg spesielt interessert i å se hvordan de behersker lek med andre. Tema for oppgaven er språkvansker og sosialkompetanse. Som et utsnitt fra sosialkompetanse vil jeg gå inn og se på barn med språkvansker sin lekekompetanse.

I oppgaven vil jeg presentere funn i fra observasjoner, utsagn av pedagogisk leder og TRAS og ALLE MED observasjonsskjemaer for å studere barns språkvansker knyttet opp til mestring av lek, for å se hvordan språkvanskene påvirker leken og omvendt, og hvilke konsekvenser dette kan føre med seg.

Jeg har dermed kommet frem til følgende problemstilling for masteroppgaven min.

*Hvordan mestrer barn med språkvansker lek?*

*Hvilke konsekvenser har det å ikke få delta i lek?*

I oppgaven har jeg valgt å bruke både begrepet språkvansker og spesifikke språkvansker. Begrepet spesifikke språkvansker brukes når det hentes ifra litteraturen, ellers bruker jeg fellesbegrepet språkvansker i teksten. Dette er gjort fordi jeg ikke kan vite med sikkerhet at utvalget for studien min har spesifikke språkvansker, eller om de har en språkvanske som en del av en mer oppfattende diagnose, og det var heller ikke et kriterie for utvalget mitt.



## **2. Teori**

I dette kapittelet vil jeg presentere sentrale begreper rundt språk, sosial mestring og lek. Jeg vil videre presentere teori og forskning om hvordan språkvansker kan påvirke leken, og hvilke konsekvenser dette kan få for barn. Deretter vil jeg presentere teori om stress og mestring, med bakgrunn i Richard Lazarus sine teorier om stress og mestring. Jeg bygger min oppgave på det sosiokulturelle perspektivet. Dette perspektivet ser på læring, som hvordan mennesker tilegner seg kunnskap, og hvordan vi formes av å delta i kulturelle aktiviteter (Säljö, 2001). Innenfor sosiokulturelt perspektiv blir læring og utvikling forstått som grunnleggende sosiale prosesser, og det er gjennom samspill med andre at læring blir muliggjort (Wittek, 2004).

### **2.1. Språk**

Det fins en rekke definisjoner av språk. En vanlig forståelse er at språk er et symbolsystem (Espenakk et al., 2007). Helene Uri sier det på denne måten: ”Språk er systemer av regler for danning av ytringer. Disse systemene er felles for en gruppe mennesker, men forskjellige fra samfunn til samfunn” (2004:13). Språket setter oss i stand til å formidle våre tanker, behov og følelser, og utfyller en viktig funksjon av indre regulering av følelser og atferd (Gallagher, 1999). Språket setter oss i stand til å kommunisere og sosialisere med andre mennesker. Via språket formidler vi våre kunnskaper og erfaringer, slik at andre også kan dra nytte av dem. Språk er en vesentlig del av mellommenneskelige relasjoner. Det inngår i alt vi foretar oss, og inneholder mange ulike aspekter alt etter hvilken situasjon vi befinner oss i. Hvis en person ikke mestrer språket på lik linje med sine medmennesker i den kulturen og miljøet en lever i, vil dette gi store konsekvenser, (Platou, 1997), for språket er en viktig del av vår sosialisering og læring.

#### **2.1.1. Språkutvikling**

På slutten av 1950 tallet var det to ulike fronter som kjempet mot hverandre om folks overbevisning, behavioristen Skinner og lingvistikeren Chomsky. Skinner hevdet at barn tilegner seg språk ved å herme etter andre. Når de bruker språket riktig, får de ros som forsterker riktig bruk av språket. Hvis imitasjonen ikke er riktig, vil omgivelsene se på det som uønsket atferd, og barnet vil tilstrebe seg riktig imitasjon - og slutte med uønsket atferd.

Chomsky på sin side, pekte på at vi bruker og forstår setninger som vi aldri har hørt før, det samme gjør også barn når de lærer å snakke. Videre mente han at barn hadde en medfødt evne til å lære språk (Uri, 2004). I dag bruker vi ikke noen av disse teoriene, men Chomsky gav inspirasjon til helt nye måter å studere språket på. I dag snakker vi om at barn har medfødt språklæringsevne som gjør at det på et ubevisst plan aktivt arbeider med språket helt i fra vier født (Høigård, 2006).

Law ((2000) referert i Espenakk et al., 2007) har laget en sammenlikning mellom språkutviklingen hos barn, og et tre. For at treet skal stå stødig og skal kunne vokse, må det ha røtter. Mennesket må ha ulike biologiske faktorer på plass for å lære seg språk. Røttene til språktreet er samspill, kognitive funksjoner, hukommelse og oppmerksomhet, og er alle biologiske forutsetninger. Motivasjon har også betydning for å få i gang samspillet mellom barn og voksne. Barn kan utvikle språklig kompetanse selv om de ikke mestrer alle komponentene i like stor grad. Pragmatikk er stammen i språktreet, den inneholder både verbal og ikke verbal språkforståelse. Treet består av flere grener. En av de laveste grenene på treet representerer evnen til å uttrykke seg, herunder språkproduksjon, i form av grammatikk og utviklingen av ordforråd. Litt høyere finner vi grenen for tale, artikulasjon og fonologi. Språkligbevissthet har en egen gren, den omhandler evnen til å reflektere over språket. Lesing og skriving er den grenen som vokser ut til slutt (Unni Espenakk et al., 2007).

Spredningen i barns utvikling er stor, noen barn kan ligge litt foran, mens andre litt bak, uten at det er noe unormalt i det. Både for de som blir hengende bak, og de som ligger foran, må en følge godt med for å kunne gi dem den hjelpen/støtten som de trenger for å videreutvikle sine språklige ferdigheter. Språkutvikling er i gang allerede før barnet blir født. I den 30. svangerskapsuken blir hørselen utviklet, og når barnet blir født kan det gjenkjenne mors stemme/rytme. Varheten for lyder og interessen for kontakt med andre mennesker er grunnleggende for barnets språkutvikling. Fra om lag seks måneders alder kan en se at barn er i stand til å danne mentale representasjoner. Dette kan en observere ved at barnet leter etter ting det slipper/mister ut av syne. Evne til å danne mentale representasjoner er nødvendig for senere å lære ord. Rundt ettårsalderen lærer barn som oftest sine første ord (Espenakk et al., 2003). Når barnet er mellom ett og to år, mestrer det å peke på ting i bøker på oppfordring. Barnet tilegner seg flere ord og begynner å sette sammen to og to ord rundt halvannen års alder. Toords-ytringene til barnet er ofte preget av å være ubøyde substantiv og verb (dukke, spise etc). Voksne utvider ofte barnas utsagn (Skal dukken sitte her, ja), og på denne måten er

de modeller for barnets språklige utvikling mot mer kompliserte setninger. Kommunikasjonen i denne fasen er knyttet til ”her og nå-situasjonen” med konkrete gjenstander og handlinger. De mestrer også å følge enkle oppfordringer knyttet til situasjonen (kan jeg få smokken?). I denne alderen er det viktigere at barn har god språkforståelse, enn at de snakker mye. Fra rundt toårsalderen starter ”ordspurten”, den begynner når ordforrådet til barnet når over 50 ord. I denne perioden spør barnet aktivt etter navn på gjenstander (Espenakk et al., 2007). Opp i mot treårsalderen har barnet en økende interesse for rim og regler, og det klarer nå å utføre oppfordringer i to ledd (kan du hente bamsen på bordet?). Å kunne skille mellom ord som er relativt like, for eksempel mus, hus, bil, pil er grunnleggende for å utvikle rimeferdigheter som går under språklig bevissthet (Espenakk et al., 2003). Allerede ved treårsalderen er språket et viktig redskap i lek. Språkforståelsen er viktig for at barn ikke skal falle ut av leken, som et resultat av at de ikke forstår reglene. Barn i tre- til fireårsalderen mestrer benektende setninger, og forstår farge-, form- og størrelseord, det viser at det mestrer abstrakt tenkning, som er grunnleggende for videre utvikling av pragmatisk forståelse. Når barnet er fire til fem år, forventer man at det kan rime på egenhånd. Interessen for å lære regler og barnesanger viser at barnet er oppmerksom på språket. For den videre utviklingen, er det viktig at barn er i stand til å leke og tulle med språket. Dette kan være med å forbygge ulike typer lese- og skrivevansker, forutsatt at det skjer samtidig eller før barnet begynner å interessere seg for lesing og skriving (ibid). Et barn på fire til fem år forstår det meste som blir sagt, det mestrer å følge komplekse oppfordringer, og den grunnleggende grammatikken er på plass. Femåringer har et vokabular på omtrent 4000 ord, de mestrer å forklare ordenes betydning, og kan fortelle om egne erfaringer i fortid og nåtid på en forståelig måte (Espenakk et al., 2007). Opp i mot skolealder får barnet en dypere begrepsforståelse, og det får et rikere ordforråd (Espenakk et al., 2003). I likhet med analogien om treet, utvikles språket etter hvert som de ulike områdene styrkes og videreutvikles gjennom hele livet.

Språkforståelsen er grunnlaget for at barn utvikler eget talespråk. For å ha en god språkutvikling, må barnet både utvikle forståelse for det talte språket, i tillegg til å lære å produsere språk selv med tegn eller tale. Dette forutsetter at barn er omgitt av et talespråkligmiljø (Gjærum & Ellertsen, 2002). Det er ikke bare uttale, språkforståelse og setningslære barnet må kunne, de må også lære seg kommunikasjonskompetanse, for å kunne bruke språket i interaksjon med familie, venner, osv (Bryant, 2005).

Fujiki og Brinton (1994) og McCabe og Marshall (2006), viser til at barn som får språklige tilbakemeldinger på egne ytringer, får stimuli og lærer dermed lettere hvordan en kommuniserer med andre. Det er essensielt for barns språkutvikling at omsorgsgiver/mor responderer på dets kommunikative utspill (Bruner & Watson, 1983). Barn med spesifikke språkvansker har per definisjon mangler i sine kommunikative ferdigheter. Når et spedbarn gir liten respons på morens invitasjoner til samspill, mister moren etter hvert ubevisst interessen for i like stor grad å drive samspill med barnet. Dette fører til at barn som egentlig trenger ekstra mye stimuli, får mye mindre stimuli enn de trenger. Dette viser at person faktorer kan på virke miljøfaktorene som igjen på virker barnets språk utvikling.

### 2.1.2. Språkvansker

Språkvansker omhandler i hovedsak problemer med å forstå og produsere språk (Unni Espenakk et al., 2007). En anerkjent definisjon for språkvansker er at individet:

- Har normal hørsel
- Ikke har vært utsatt for grov omsorgssvikt
- Ikke har fysiske misdannelser
- Har fravær av nevrologiske tilstander og autisme
- Har språkferdigheter under gjennomsnitt for alderen

(Bishop, 1997)

Studier ut i fra kriteriene for spesifikke språkvansker viser at ca. 6-8 % av alle barn har språkvansker og at det er stor variasjon i alvorlighetsgrad (Leonard, 1998; Sjøvik, 2002). Statistisk sett forekommer spesifikke språkvansker hyppigere hos gutter enn hos jenter (Leonard, 1998). Personer med språkvansker er en sammensatt gruppe, som det er vanlig å dele i 3 undergrupper, ekspressive-, ekspressive-reseptive og fonologiske vansker. Barn med ekspressive vansker har vansker med å uttrykke seg. De har et begrenset ekspressivt vokabular, ordlettingsvansker, problemer med grammatikk og setningsproduksjon. I tillegg til dette kan de også ha strev med å formidle språklige ideer (Espenakk et al., 2007). Barn med ekspressive-reseptive vansker har både vansker med å uttrykke og forstå hva andre sier. De vil ofte ha vansker med å forstå og velge ut viktig informasjon i kollektive beskjeder som blir gitt i større grupper. Fonologiske vansker innebærer problemer med å tilegne seg lydsystemet/artikulasjon (WHO, 2006). Barn med denne type språkvanske følger ikke det forventede mønsteret for språklyd tilegnelse. Vansken kan forekomme isolert, der barnet har en aldersadekvat utvikling på alle andre områder, men den kan også forekomme som en del av en mer oppfattende språkvanske på de andre språkområdene (WHO, 2006).

Mabel Rice (1995) sier at; Språk er nøkkelen til læring, og peker her på at språklige ferdigheter er helt sentrale i forhold til å etablere sosiale relasjoner med jevnaldrende, de er også viktige i forhold til å forstå regler for atferd. Videre sier hun at språkvanskene gir begrensninger i deltakelse i felles aktiviteter. Barn med språkvansker har ofte et større behov for å meddele seg enn det de mestrer å meddele. Når barnet ikke klarer å formidle budskapet sitt, kan det oppstå konflikter og vanskeligheter for barnet (Platou, 2002). De kan komme med upassende utsagn og handlinger (Rosinski-McClendon og Newhoff (1987) i Bishop, 1997). Det kan ha sammenheng med at barn med språkvansker kan ha vanskeligheter for først å analysere en hendelse, for deretter å holde dette i minne mens de formulerer et passende utsagn (Bishop, 1997). Eller det kan skyldes at de ikke mestrer å ta andres perspektiv, og dermed ikke klarer å innordne sine egne utsagn til hva de andre leker, eller samtaler om. For å være en dyktig samtalepartner, må en kunne holde tråden i utsagnene over tid og en må kunne bygge mentale modeller som samordner forslagene til alle deltakerne. Hvis barnet av ulike grunner ikke klarer å delta i kommunikasjonsspill med voksne eller jevnaldrende, kan dette føre til nederlags opplevelser av ulike slag. I tillegg til kan barnet stå i fare for å få en reduksjon av opplevelser, erfaringer og læring som barnet ellers ville fått tatt del i gjennom samspill med andre (Løge et al., 2006).

Flere foreldre til barn med språkvansker opplever sine barn som rigide, krevende, rutine avhengige, frustrerte og med flere sinneutbrudd enn sine søsken (Platou, 1997). Dette sammenfaller med Bente Hagtvat (2002) sine funn som viser at barn med språkvansker er avhengige av rutiner, oversikt og trygghet. Sannsynligvis har det sammenheng med deres begrensede evne til å formidle/meddele seg. Foreldrene til disse barna mener selv at språkvanskene er en viktig årsak til dette (Platou, 1997). Barn med spesifikke språkvansker kan ha vanskeligheter med å få med seg alt som skal gjøres, og de kan derfor oppleves som rastløse, ukonsentrerte og virrete. Kaler og Kopp ((1990) i Gallagher, 1999) skriver at den negative holdningen eller uviljen til små barn kan tilskrives deres manglende evne til å tolke omsorgsgivers forespørsler.

I en test hvor voksne fikk høre eksempler på tale i fra barn med språkvansker og barn med normal utvikling, ble barn med språkvansker vurdert å ha lavere intelligens, sosial utvikling og dårligere lederegenskaper. I tillegg ble foreldrenes sosioøkonomiske status og egnethet, bedømt til å være lavere, mens i realiteten finner en risiko for utvikling av språkvansker i alle

samfunns grupper (Rice, Hadley, & Alexander, 1993). Funn fra en studie av pedagogisk leder, indikerer at barn med språkvansker ble sett på som mindre flinke på flere akademiske og sosiale områder i forhold til barn uten disse vanskene. De ble sett på mindre intelligente, mindre sannsynlige ledere, mindre populære og mindre modne (McCabe & Marshall, 2006). Når pedagogiske ledere og andre voksne ikke klarer å se det fulle potensialet i et barn, står i det i fare for å utvikle større vansker ved at de voksne yter for mye hjelp. På denne måten vil barnet lære seg til å støtte seg til voksne, slik at de kan løse problemene for dem og ikke med dem (Sjøvik, 2002).

Tradisjonelt sett har interessen for barn med språkvansker vært rettet mot at de ikke når de samme språklige milepælene med lik letthet, som barn uten språkvansker. Det har lenge blitt rapportert at mange barn som blir identifisert med spesifikke språkvansker i barnehagen har risiko for å ha språkvansker og eller lese- og skrivevansker i skolealder (Watkins et al., 1994). En studie viser at barn med spesifikke språkvansker er sårbare for vanskeligheter i overgangen mellom muntlig/vokalspråk til skriftlig. Som en samlet gruppe har barn med spesifikke språkvansker en signifikant høyere risiko for å utvikle lese- og skrivevansker og oppleve akademiske nedturer. Det er nå en voksende tro på at spesifikke språkvansker også har påvirkning på andre utviklings områder, og en har funnet at språkvanskene kan fortsette livet ut (ibid). Sosiale emosjonelle vansker har tradisjonelt ikke blitt viet mye oppmerksomhet (Briton & Fujiki, 1994). I den senere tid er det imidlertid blitt et økende fokus på sammenhengen mellom språklige og sosiale ferdigheter, men fortsatt er det lite forskning på området. Michael J. Guralnick (2006) har gjennom gjentatte arbeid sett at barn med lettere handikap generelt sett har dårligere forutsetninger enn barn uten handikap til å inngå i sosial samhandling med andre. Deres ferdigheter ligger klart under det en kan forvente av dem ut i fra deres alder. (Guralnick et al., 2006). Det ser ikke ut til å være noe unntak for barn med spesifikke språkvansker på dette området. I definisjonen for spesifikke språkvansker ligger det at en har begrenset kommunikasjons ferdigheter, i tillegg vektlegger ICD 10 (WHO, 2006) at språkvansker ofte ledsages av problemer som lese- og stavevansker, kontakt- og atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser. Derfor sier det seg nesten selv at barn som har språkvansker også vil kunne få sosiale emosjonelle vansker.

### 2.1.3 Språkvansker og sosiale emosjonelle vansker

Språk påvirker de sosiale ferdighetene og omvendt. En har funnet ut at barn med språkvansker har større risiko for å få sosiale emosjonelle vansker enn andre barn uten vansker. Flere undersøkelser viser at barn med språkvansker også har større risiko for å utvikle/ha sosiale emosjonelle vansker (Duna et al., 2002; Gallagher, 1996). Motsatte studier viser at personer som er kategorisert med sosiale emosjonelle vansker også har økt risiko for å ha språkvansker (Campbell, 2002; Walstad, 2007). Sosiale vansker og kommunikasjonsvansker overlapper hverandre til den grad at ingen av dem vil bli godt nok forstått hvis en ikke tar med den andre (Briton & Fujiki, 1994). Kommunikasjonsvansker hevdes å være en mulig medvirkende årsak til utvikling av psykiatriske lidelser (Baker & Cantwell, 1987). Det er uklart hva psykiske problemer hos barn med språkvansker skyldes, men en vet at sentrale forhold som vennskap og sosial deltagelse kan være problemfylte for disse barna (Duna et al., 2002). Det er helt klart sammenheng mellom språk, kommunikasjons ferdigheter og sosiale ferdigheter, de påvirker hverandre, og hver av disse ferdighetene har betydning for mestring av alle tre. Studier har rapportert at barn med språkvansker har sosiale- emosjonelle vansker i 50-70% av tilfellene (Gallagher, 1999).

Hvis barn mislykkes i møte med sosiale krav, kan det miste status, bli avvist av andre barn og irettesettelse av voksne og det kan også gi grunnlag for mobbing (Lamer, 1997).

Opplevelser av mindreverd og tilkortkomming, kan gi seg utslag i at barnet kan bli hemmet sin utvikling, det kan gå inn i en negativ sirkel med lite initiativ, manglende motivasjon og liten språklig aktivitet (Sjøvik, 2002). Problemer med sosial atferd påvirker barnets motivasjon, selvoppfatning og selvbilde, og svekker deres faglige mestring som dermed medfører tap av mange positive erfarings- og læringsopplevelser (Lamer, 1997). Kari Lamer (1997) viser også til at god sosial kompetanse har vist seg å være en forbyggende faktor ved mestring av stress, depresjoner og mot å havne på skråplanet. Barn med spesifikke språkvansker i barnehagealder blir ofte sett på som rastløse, men med økende alder har en sett at de blir mer stille og innesluttete. Flere lærere og forskere har sett at graden av bekymring og engstelig atferd er høyere hos barn med språkvansker enn hos barn med aldersadekvat språkutvikling. Denne innagerende atferden viser seg å ha sterk sammenheng med språk og emosjonell regulering. Fujiki, Spackman, Briton og Hall (2006) fant at språk og emosjonelle regulering er sterke prediktorer/pekepinner for innagerende atferd og til sammen forklarte de 43 prosent av variasjonen. Denne tilbakeholdenheten er nok ikke bare en enkelt utvei i sosiale

situasjoner på grunn av kommunikasjonsvanske, men representerer muligvis en mer engstelig, bekymret atferd som er et resultat av sambandet mellom språk og emosjonelle faktorer (Fujiki et al., 2004) På bakgrunn av studien til Fujiki, Spackmann, Briton og Hall (2004) ser det ut til at barn som passer inn i den tradisjonelle formen for språkvansker faktisk har større vansker som involverer emosjonell regulering og mulig andre aspekter av emosjonell og sosial kompetanse. Generelt sett er det anerkjent at barn ”diagnostisert” med språkvansker ikke framviser noen grad av emosjonelle eller sosiale vansker som framvises hos barn diagnostisert med autisme eller emosjonelle forstyrrelser (ibid).

Når barna kommer opp over i skolealderen ser en at barna ikke kommer over sine sosiale emosjonelle vansker med samme letthet som de gjorde i førskolealder. En ser derimot en økning av angst, spesielt sosial angst, dårligere sosial kompetanse og høyere frekvens av atferds problemer (McCabe & Marshall, 2006). Palma Sjøvik (2002) viser også til en økning av isolasjon og innagering hos barn med språkvansker med stigende alder.

Knut Erik Duna, Tom Green, Lis Astrop Thorseng og Enst Ottem forskere ved Bredtvedt kompetansesenter i Oslo, har gjennomført en undersøkelse av 3 ulike typer språkvansker hos barn mellom 5-16 år (Duna et al., 2002); fonologiske vansker, kombinasjon av reseptive og ekspressive vansker og språkvansker med utgangspunkt i mer generelle eller sammensatte lærevansker. De ulike språkvanskene har ulik risiko for å føre til emosjonelle og psykiske vansker. Lavest risiko har barn med fonologiske vansker (vansker med lydsystemet), de har 18,5 % risiko for å utvikle milde til alvorlige emosjonelle og psykiske vansker. Barna med kombinasjon av reseptive og ekspressive vansker hadde 60 % risiko for å utvikle de samme vanskene. Det vil si 47 % høyere enn den gjennomsnittlige person og 42 % høyere enn de med fonologiske vansker, mens de med sammensatte vansker hadde 56 % mulighet for å få milde til alvorlige emosjonelle og psykiske problemer (ibid). Forskerne ved Bredtvedt kompetansesenter utførte WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) test på 42 barn med reseptive og ekspressive vansker og fant at misforholdet mellom hva de mestrer på komplekse verbale oppgaver og komplekse utføringsoppgaver var med på å forutsi atferdsmessige og emosjonelle vansker. Opplevelsen av dette misforholdet kan være bidragsytende til å øke barnets fortvilelse og gi grobunn for atferdsmessige og emosjonelle vansker. Dette bygger på en antakelse om at barn med språkvansker har et underliggende problem med hensyn til informasjonsbearbeidelse som bidrar til å begrense deres språklige utvikling og samtidig sette grenser for den sosiale utviklingen. Det finnes også to andre



forklaringer for at barn med språkvansker har emosjonelle og psykiske vansker. Den ene forklaringen viser til at barn med språkvansker blir avvist av jevnaldrende og får dermed begrensede muligheter for sosial læring. En annen forståelse er at barn med språkvansker har en primær brist innenfor sosial forståelse (ibid).

## **2.2. Sosialkompetanse og vennskap**

Sosial kompetanse er den effektive og riktige sosiale atferden for interaksjon med et eller flere individer. Med effektiv menes at atferden må gagne personen slik at det er med å forbedre den sosiale interaksjonen. Atferden skal også være passende for de sosiale normene og reglene gjeldene i den spesifikke situasjonen (Briton & Fujiki, 1994). Kort og godt sagt, er det kunsten å omgås andre. Sosial kompetanse beskriver hvor effektivt eller hvor bra sosiale oppgaver blir løst, eller hvordan sosiale utfordringer blir taklet. Utfordringen ved å oppnå en god sosial relasjon, ligger i å fremme egne og andres mål. En må fokusere både på egne behov og intensjoner samtidig som en må tenke på lekekameratens behov og ta hensyn til dem. Dette krever at en klarer å sette noen av sine egne behov til sides for å dekke den andres behov (Vedeler, 2007). Sosial kompetanse er grunnleggende for både den sosiale utviklingen og den språklige utviklingen. Turtaking ser en allerede hos spedbarn, som ”pludrer” eller smiler, vifter som respons på omsorgivers kontakt. Disse tidlige samspillserfaringer er grunnlaget for den videre sosiale og språklige utviklingen.

Terje Ogden (2001) fremhever fire punkter som er viktig for å fungere godt sammen med andre.

1. Samarbeid: dele, hjelpe, følge regler
2. Selvhevdelse: be om informasjon, presentere seg, reagere egnet på andres handlinger
3. Selvkontroll: vente på tur, inngå kompromiss, forholde seg til erting
4. Empati: vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter
5. Ansvarlighet: kunne kommunisere med voksne, vise respekt for eiendeler og arbeid.

Flere barn med språkvansker har vansker med å mestre det sosiale samspillet (Gallagher, 1996), og mestrer ikke punktene som over. Den sosiale kompetanse dreier seg om å innfri krav og forventinger i miljøet eller handle slik at en dekker egne behov (Ogden, 2001). Opprettholdelse og danning av vennskap krever både gode sosiale ferdigheter og gode språklige ferdigheter. Å ha venner skaper en trygg base som gir selvtillitt, som gir grunnlag

for å prøve ut nye sosiale uttrykk og ferdigheter (Broström, 2000). Barn som derimot ikke mestrer å danne vennskap og ikke mestrer å inngå i sosiale kameratgrupper, vil oppleve nederlag på nederlag når de forsøker å delta i sosialt samspill, og disse barna er som oftest klar over problemene sine. Grunnen til at de ikke mestrer det sosiale samspillet kan være mange, noen er sjenerte og eller engstelige, andre kan være upopulære fordi de ikke mestrer å tolke og forstå de sosiale signalene (Broström, 2000). Dannelse av vennskap og etablering av vennskap er med på å utvikle barns sosiale ferdigheter. Det er gjennom andre barn at barn lærer best hvilken atferd som er passende i samspill med andre barn. ”Vennskap må være (1) frivillig, (2) innholde varierte emosjoner og affekter, men som i hovedsak er positive, og (3) de må vare over tid. Det er delte meninger om det siste punktet (4) ensidighet eller gjensidighet” (Kvelling, 2008:35). Noen definerer vennskap ut i fra om det er gjensidig eller ikke, om begge parter ser på hverandre som venner. Andre mener at dette ikke er et kriterium for vennskap, men mener at det er nok at en part definerer det som vennskap, mens den andre vil si at det er en bekjent.

Hvis barnet får huller og mangler i den sosiale kompetansen, står barnet i fare for å utvikle sosiale emosjonelle vansker. En skiller ofte mellom sosiale vansker og emosjonelle vansker, jeg har valgt å bruke dem sammen fordi de ofte følger hverandre. Og det er derfor mer passende å bruke samlebegrepet sosiale emosjonelle vansker. Arne Solli (1993) gir følgende forklaring for hva de to begrepene innebærer:

#### Sosiale vansker

- Manglende selvkontroll
- Manglende orden og plan
- Aggressive handlinger, plaging av andre slåssing
- Løgnaktighet
- Kriminalitet og destruktiv atferd
- Liten eller ingen evne til sosial kontakt og innlevelse i andre menneskers situasjon.

#### Emosjonelle vansker

- Angst
- Redsel for nye situasjoner og oppgaver
- Overdreven bekymring
- At de ofte er lei seg og lett gråter
- Passivitet

(Solli, 1993:15)

### 2.3. *Lek*

Lek er en stor og viktig del av barns virksomhet. Det er vanskelig å definere hva lek helt klart er, men det er enighet om at lek er frivillig og skjer for moro skyld. Den skjer for lekens egen skyld og er sitt eget mål (Olofsson, 2002). Motivasjonen til å leke kommer ikke fra noe ytre motiv, men i fra leken i seg selv. Leken styres av en indre lyst og er belønning i seg selv. En kan se på leken som prosess, hvor prosessen er viktigere for barnet, enn å ferdigstille et produkt. Selv husker jeg fra egen barndom, at det var mest morsomt å bygge lekehyttene, enn å leke i dem, for så fort de var revet ned, var vi i gang igjen med å bygge ny. Leken skal være en trygg sone hvor barn kan utforske og seg selv og miljøet sitt i forhold til evner, behov, interesser og andre forutsetninger, og bearbeide inntrykk (Olofsson, 2002). Tryggheten ligger i at det er en lav risikosituasjon. I leken har en liten risiko for å mislykkes, det skjer på ”liksom” i en ”late som verden”, som gir en trygg ramme. Gjennom leken kan man prøve ut ulike måter å opptre på uten å risikere noe. Innhold i leken, ofte kalt ”teksten”, skifter raskt, og forandrer karakterer. Forandringer i konteksten medfører endringer i lekeuttrykket (Lillemyr, 2001). Reglene er i en stadig forandring, det er ikke noe som er absolutt riktig eller galt i leken, dette gjør leken til en god arena for å lære kommunikative ferdigheter. Denne kompetansen er grunnleggende for barns skapende evner og læring (Frønes, 2006). Kari Lamer (1997) vektlegger at språket også er en del av leken. Barns kommunikasjonsevner er med på å påvirke leken, og de lærer konfliktløsning gjennom leken ved at de møter problemer som de må løse sammen og alene. Barnas lek kan fortelle mye om deres utvikling, læring og sosialisering. De erfaringer barna får gjennom leken er med på å støtte deres utvikling, og læring bidrar til økt sosialkompetanse og språkligkompetanse. Etter hvert som språket utvikles, utvikles også barnets muligheter for sosial vekst og god sosial mestring (Vedeler, 2007).

”Når barn deltar i sosial lek, tilegner de seg sosiale ferdigheter og sosial kompetanse på en naturlig måte. Sosial lek – det være seg i rollelek, regellek eller konstruksjonslek – gir unike muligheter til sosialisering og innføring i samfunnets kultur” (Vedeler, 1999:92).

Det finnes ulike leketyper; sosial tumlelek, konstruksjonslek, rollelek og regellek. Sosial tumlelek er lek med kroppen, hoppe, løpe, trampe, bøye, bukke osv, som akkompagnert av rop og latter, denne formen for lek krever liten grad av språklig kompetanse (Høigård, 2006). Konstruksjonsleken utvikler barns begreps forståelse, den gir barna en uhyre viktige førstehåndserfaringer med de grunnleggende begrepskategoriene vi opererer med; form, farge, vekt, størrelse, materialkvalitet (hard, myk) og overflatekvaliteter (ru, glatt, klebrig) (Høigård, 2006). I seg selv byr ikke konstruksjonslek på mye språklig samhandling, men eldre barn

bruker ofte denne leken som utgangspunkt for symbollek, der barna leker i den verden de lager. Da kan det være språklige samhandlinger mellom barna, det er viktig å ha felles fokus og forståelse og gjensidighet i planlegging, og kunne løse problemer som oppstår underveis (Vedeler, 2007). Egosentrisk tale blir brukt i konstruksjonslek for å styre egenhandlinger, i tillegg samtaler barna hvem som skal bruke de ulike gjenstandene. Det er viktig at voksne av og til deltar i lek, og snakker om det barna lager og leker, slik at de lærer ordene som dekker de ulike begrepene. En må huske på å gå inn i leken på barnas premisser og ikke ta over og dermed ødelegger gleden ved leken (Høigård, 2006). I sosial konstruksjonslek deltar barna med hvert sitt, mot et felles mål. Man står sammen om å konstruere noe, og det faller naturlig å hjelpe og samarbeide, for hvis man ikke gjør det vil leken falle i grus. Gjennom leken lærer barn litt etter litt å forstå andres perspektiv (Samuelsson, Carlsson, & Holtoug, 2005). Å forstå andres perspektiv innebærer kompetanse om "theory of mind" (Goswami, 2008). Sosial rollelek gir muligheter for sosial læring, ved at en må ta andres perspektiv og se saken fra ulike sider. En må oppfatte andres handlingsmåter og følelser, videre må en kunne spille på hverandre, og i fellesskap utvikle leketemaet innenfor lekens rammer (Vedeler, 1999). Samarbeidsevnen er sentral i rollelek, en lærer regler for samarbeid, gjensidighet, fellesforståelse og turtakning. Når samspillet er godt, får alle være med å bestemme og komme med bidrag som fører leken videre, og innlevelsen i leken bedres (Olofsson, 2002). Gjennom rolleleken får barn via rollene de spiller, forståelse for sosiale roller, ulike sosiale miljøer og for institusjoner i samfunnet (Rubin (1980) referert i Olofsson, 2002). Samarbeid er krevende, og stiller krav til ens evne til å lytte, inngå kompromisser, forhandle, dele og hjelpe hverandre. Det sentrale i rolleleken er å se bort i fra virkeligheten her og nå, og gå inn i fantasiverdenen. Dette krever informasjon/forståelse om hva fantasiverden handler om. "I motsetning til andre typer leik er rolleleiken helt avhengig av barnets språklige ferdigheter"(Høigård, 2006:87). Det virker å være en bred enighet om at rollelek øker barns sosiale kompetanse ved at den utfordrer barns evne til å late som (Olofsson, 2002; Vedeler, 2007). I tillegg er rolleleken med på å utfordre og utvikler barns kommunikative ferdigheter (Vedeler, 2007).

Høigård (2006) trekker fram følgende språklige gevinster ved rollelek:

- Løsrivelse fra her og nå situasjon
- Desentrering
- Varierte språkhandlinger
- Begrepsutvikling
- Dialogferdigheter

- Fortellerkompetanse
- Metakommunikasjon og metaspråklig bevissthet
- Skriftspråkligstimulering

Når flere barn leker rollelek sammen, tilegner de seg ferdigheter som har stor betydning når de skal utvikle sosial kompetanse innen for områder som empati, rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, glede og humor. Rollelek krever mye av barnet, det må klare å sette seg inn i andres perspektiv, samtidig som det utfører sin egen rolle og samordner sin rolle med de andres roller og synspunkter. Barna må også kunne lytte og forhandle om leketemaet og gjøre avtaler seg i mellom, kontrollere egne impulser, tilpasse seg andres forestillinger, vente på tur, inngå kompromisser, hjelpe hverandre, dele og gi uttrykk for egne ideer (Olofsson, 2002). På denne måten er rollelek med på å utvikle/påvirke barns språklige og sosiale kompetanse (Lamer, 1997; Vedeler, 1987). For å ha ledende roller i lek må barnet ha gode sosiale og språklige ferdigheter, og det må kunne sette seg inn andres roller og samordne dem med sin egen (Olofsson, 2002; Vedeler, 2007). Uten disse ferdighetene vil barnet ikke klare å styre leken over tid, og den vil mest sannsynlig bli oppløst.

Gjennom samtaler (metakommunikasjon) om leken, øker barns språklige bevissthet som er nødvendig for lese- og skriveopplæringen (Olofsson, 2002). Når barn når fire- femårsalderen kan enkelte late som leker (rollelek) bli ritualiserte. Barna leker da kommersielle leker som; Pokemon, Hanna Montana, Biler, med mer bestemte roller og en forkortet, forenklet og ritualisert handling. I den ritualiserte leken har barnet kontroll over egne og andres atferd, som gir forutsigbarhet. Forutsigbarheten som denne formen for lek gir kan være tilfredsstillende i seg selv. En har funnet sterke sammenhenger mellom evne til rollelek og sosial kompetanse og popularitet i barnegrupper der barns alder, kjønn og intelligens holdes konstant (Olofsson, 2002). En ser at de barna som er kreative, har evne til innlevelse, er vennlige, gir ros og klarer å dele med seg, er populære lekekamerater. De som blir holdt utenfor er ofte voldsomme, og viser i liten grad de kvalitetene som andre barn ser etter i en lekekamerat (Hartrup (1983) i Olofsson, 2002).

Regellek (sangleker, gjemmeleker, ringleker osv.), krever at barna frivillig innordner seg etter reglene for leken/spillet, eller de regler en har blitt enige om, samtidig som en må kunne være fleksibel og kunne forhandle og samhandle med andre deltakere (Vedeler, 1999). For å kunne være med på gjemmeleken må en forstå at en skal gjemme seg og holde seg gjemt til en blir funnet, og en skal ikke si hvor andre har gjemt seg. For å mestre denne lekeformen må en

kunne vente på tur, løse konflikter og følge reglene - da de er like for alle. Flere av reglene blir ikke sagt eksplisitt, disse kan være vanskelig for barn med språkvansker å forstå/vite om, og språkbruken i leken er preget av muntlige overleveringer og lokal tilpasning. En viktig egenskap i regellek er å kunne vinne og tape med samme sinn, en må vise selvkontroll over følelsene sine (Vedeler, 2007).

#### ***2.4. Språkvansker og sosiale emosjonelle vansker i lek***

Det er en høy korrelasjon mellom språkvansker og sosio-emosjonelle vansker (Briton & Fujiki, 1994). Siden språket er en så viktig faktor i det sosiale samspillet med andre, er det god grunn til å tro at barn med spesifikke språkvansker vil oppleve nederlag i flere sosiale situasjoner. McCabe og Marshall (2006) har gjort en studie som viser at barn med spesifikke språkvansker kan ha vansker med atferdskontroll, løse praktiske oppgaver og problemer med å få og opprettholde vennskap. De som ikke effektivt kan uttrykke seg selv, eller forstå andre vil sannsynlig streve med i mange sosiale samhandlinger og oppleve isolasjon. Barns status avgjøres av hvor flinke de er til å inngå kompromisser, deres evne til å leve seg inn i lek, forstå andres snakk og kreativitet (Åm, 1984).

Undersøkelser viser at barn med spesifikke språkvansker har større risiko for å bli ignorert av jevnaldrene i samtaler, og de er også ofte mindre ettertraktet som lekekamerater (Bishop, 1997). Grunnen til dette er at barn foretrekker å leke med barn med gode språklige evner lik deres egen, dermed faller de barn med språkvansker utenfor (Beitchman, 1996; Gallagher, 1996). Barn med spesifikke språkvansker har også vansker med atferdskontroll, løse praktiske oppgaver og problemer med å opprettholde vennskap (McCabe & Marshall, 2006), og de framviser i større grad problematferd og har dårligere sosiale ferdigheter enn sine jevnaldrende (Fujiki et al., 2004). Med økende alder øker kompleksiteten i leken, de bruker etter hvert mer tid på å forhandle og planlegge om leken enn det de gjør på selve leken. Forhandlingene skjer i forkant og under selve leken og avhenger av barnets evne til å ta andres perspektiv (Samuelsson et al., 2005). Diskusjoner og planlegging om hvem som skal være hvem og hva som skal lekes, fører til at barn med språkvansker lettere faller av. De velger da isteden å leke med yngre barn, hvor det ikke kreves like mye. Eller de velger å leke alene, eller framviser aggressiv og destruktiv atferd. Rundt de barna som framviser aggressiv og destruktiv atferd blir det ofte konflikter. En vet at disse barna kan ta leker fra andre barn for å kompensere for at de ikke klarer å kommunisere at de vil være med eller får være med i

leken (Vedeler, 1987). De viser interesse for å være med i leken, men det oppstår ikke samspill. Leken foregår på siden av de andres lek eller de blir avvist, trekker seg vekk og leker alene (Færevaa, 2003b). Når barn leker den samme leken ved siden av andre barn blir dette veldig synlig, og det inviterer til avvisning fra de andre barna (Briton & Fujiki, 2004). Dette kan resultere i at barn med språkvansker trekker seg tilbake i alenelek. En kan ikke forvente at barn skal bruke tid på å sette seg inne i hva andre barn mener eller forklare til gjentatte ganger. Dette vil være en oppgave for de voksne å ta seg av. Barn som blir avvist/utestengt av jevnaldrende eller blir gitt underdanige roller, går glipp av mye av læringen som skjer i leken (Vedeler, 2007). Dette vil igjen føre til at de får dårlig lekekompetanse, og uten hjelp fra voksne vil de ikke klare å forbedre sin lekekompetanse eller de ferdighetene som gjør at de blir utestengt/gitt underdanige roller. Hvis avvisningen og underdanige roller blir typisk for barnets leke-hverdag, vil dette kunne føre til sosio-emosjonelle vansker. For det er gjennom leken at barn etablerer og utvikler felleskap og vennskap som er viktig for trivselen (Lamer, 1997).

Barn med språkvansker viser i likhet med andre barn som oftest interesse for å ville leke med andre, men klarer ikke å oppnå samspill (Færevaa, 2003a). Det er spesielt i late som lek/rollelek at barn med språkvansker opplever å bli utestengt. For i de andre typene lek og aktiviteter som tumblelek, konstruksjons og forming aktiviteter lek driver alle med hvert sitt ”arbeid”. Men i late som lek/rollelek er det ikke like lett, den krever samarbeidsevner samt kognitive og sosiale ferdigheter som gjør en i stand til å sette seg inn i andres perspektiv. Videre krever det av barnet at det klarer å oppnå oppmerksomhet gjennom språket, for barn med språkvansker kan det være vanskelig å følge med på hva andre barn sier og det kan være vanskelig å lytte og forstå hva den andre mener (Olofsson, 2002). Det er viktig at en prøver å sette seg inn i hvorfor barn ikke leker slik en aldersmessig kan forvente av dem, for samspill gjennom lek er grunnleggende for senere utvikling, deriblant betyr språk ferdighetene mye for hvor godt en lykkes i samspill (Færevaa, 2003a). Det er kjent at barn med språkvansker kan ha problemer med å kommunisere effektivt og de kan snakke ”utenfor konteksten” noe som gjør det vanskelig å forstå hva de mener (Vedeler, 2007). For å komme inn i pågående lek, benytter barn ulike adgangsstrategier som er avhengig av lekens karakter, de andre barna, barnets utvikling og språklige ferdigheter. Barn med godt utviklet språkferdigheter bruker adgangsstrategier hyppigere og lykkes i større grad enn barn med lavere språkkompetanse (Kloep & Hendry, 2003). For å komme inn i lek må man beherske en eller helst flere av følgende strategier:

- Stå i nærheten og observere og vente på en anledning
  - Få oppmerksomhet fra de andre ved hjelp av øyekontakt, eller vennlig berøring
  - Imitere lekekameratens aktivitet, verbalt eller ikke verbalt
  - Lage en versjon av lekekameratens verbale eller ikke verbale aktivitet
  - Vise eller tilby materiell relatert leken/ aktiviteten
  - Stille spørsmål som er relevante for den eksisterende leken
  - Spørre høflig og eller direkte om å få være med
  - Gi informasjon relevant for den eksisterende aktiviteten/leken
- (Vedeler, 2007)

Fujiki, Spackmann, Brinton og Hall (2004) viser til en studie gjort av Graig og Washington (1993) hvor fem barn med spesifikke språkvansker skulle prøve å få være med i pågående lek. Tre av barna med spesifikke språkvansker klarte ikke komme inn i leken i løpet av de 20 minuttene som observasjonen varte, de to andre barna kom inn i leken, men de brukte bare nonverbale atferd. I kontrollgruppen klarte alle barna på kort tid å komme inn i leken. Et av barna som var med i undersøkelsen plasserte seg litt bortenfor de barna som lekte og sa ”jeg står her”. Han bare sto og observerte den pågående leken, uten å gjøre noen flere forsøk på å komme inn i leken. Barnet bruker ikke-passende fraser i mangel på noe bedre. Her må pedagoger og foreldre komme inn for å lære barna å bruke passende fraser, slik at andre barn skal kunne forstå hva barnet mener. Innpass i leken er bare begynnelsen, barnet må deretter lage plass for seg selv i leken, finne rolle/oppgave. Barn med språkvansker har en tendens til å være på utkanten av gruppe aktiviteter, og deltar bare en gang i mellom, og påvirker sjelden retningen eller innholdet i leken (Briton & Fujiki, 2004). En studie gjort av Grove, Conti-Ramsden og Donlan (1993) viste at når barn med språkvansker fikk være i dyade med barn som de kjente og som også hadde språkvansker, lyktes de i like stor grad som sine jevnaldrende i konfliktløsning ved bruk av verbale trekk, og de lykkes i større grad med nonverbale strategier enn sine jevnaldrende uten språkvansker. Men de brukte lengre tid på å komme til avgjørelser, hadde flere ensidige avgjørelser og begynte lettere å krangle enn sine jevnaldrende (Grove, Conti-Ramsden, & Donlan, 1993). En annen studie viser at barn med språkvansker bruker færre overtalelsesstrategier og de spør i mindre grad om utdypende informasjon (hvor og hvordan spørsmål) enn sine jevnaldrende uten språkvansker (Stevens & Bliss, 1995).

## **2.5. Mestring av stress**

Lek er en aktivitet som mange barn opplever stress i forhold til, fordi de på ulike måter sliter med å bli akseptert og få lov å være med. Frykten for ikke å strekke til, mestre



leken/samspillet kan være en stressfaktor som fører til at barn vegrer seg for å ta kontakt med andre barn. Opplevelsen av å ha ressurser er avgjørende for psykiske velvære. Ifølge Lazarus (2006) er det egenskapene ved en person som utsettes for stimulus som har betydning for hvorvidt stimulusen er stressende eller ikke. Derfor er det behov for å bruke en relasjons-definisjon for å forstå stress: både stressende stimuli og en sårbar person må være tilstede for å skape en stressreaksjon. Lazarus sin teori om stressmestring er en kognitiv teori, hvor en vektlegger menneskers opplevelse av å ha ressurser til å møte de krav som rettes mot dem, fra omgivelsene og seg selv. Lazarus sin stress og mestringsmodell ser på ulike deler som spiller inn på mestring av ulike situasjoner, både personlig og miljømessige faktorer.

Noen hendelser har større sannsynlighet enn andre til å forårsake stress. Hendelser som representerer en trussel eller fare for skade for de fleste mennesker, ses på som stressfaktor. Graden av, og type stressreaksjon, vil variere fra person til person. Hvis en person opplever ubalanse mellom krav i omgivelsene og personens psykologiske ressurser til å håndtere dem, vil det oppstå en opplevelse av stress (Lazarus, 2006). Graden av stress påvirkes av hvor sterke bånd en har til saken en skal håndtere, jo sterkere bånd jo desto mer usatt er en på for stress/ubehag på dette området. Desto sterkere en forpliktelse er, desto større er risikoen for potensiell skade og trussel. På den andre siden, kan styrken av forpliktelsen som skaper sårbarhet, motivere en person til å handle på en måte som reduserer trusselen og hjelper å opprettholde mestringsforsøk i møte med et hinder (Lazarus & Folkman, 1984). En kan se på krav og resurser som to punkter på en vippe. Resursene sitter ytterst på den ene siden mens krav sitter på den andre siden. Når den ene blir ”tyngre” enn den andre vil det føre til ubalanse. Har en store krav og lav grad av resurser, vil dette føre til at en vil kjede seg a low stress balance. I motsatt tilfelle, når kravene blir høyere enn resursene til personen vil dette være stressende, a high-stress ballance. Skulle kravene bli for høye i forhold til personens resurser, er det ikke lengre stress, men traume. Når personen føler at en ikke mestrer situasjonen, kan det føre til angst, depresjoner og håpløshet. Lazarus og Erikson (1952 i Lazarus, 2006) viser til at noen personer jobber bedre under stress enn det de gjør til vanlig mens andre jobber dårligere. Uten påvirkning av stress vil skåren til en gruppe ha flest på gjennomsnittlig nivå og færre skårer over og under, mens når de blir utsatt for stress ser vi en langt større spredning i forhold til normalfordelingen både under og over. Med andre ord kan stress være med å øke presentasjonene til enkelte slik at en yter mer, mens andre vil oppleve ubehaget så stort at prestasjonene går ned (Lazarus, 2006). De som har en grunn til å holde ut lidelsen vil alltid klare seg bedre enn de som ikke ser noen grunn, mening eller vinning med

situasjonen. Ved å støtte seg til bisarre forklaringer fordi det ikke går dem godt, styrkes en av meningen med livet, håp og tro på mening med livet kan hjelpe mennesker gjennom lidelse (Watkins, 1994).

### **2.5.1. Mestring**

På engelsk har de to ord for mestring; coping og mastery. På norsk skiller vi ikke mellom å klare å leve med ting/holde ut (coping) og troen på at en får til noe (mastery).

Lazarus og Folkman (1984:141) gir følgende beskriving av mestring.

”Constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person”

Vi definerer mestring som kognitive og atferdsmessige bestrebelser, som er under konstant forandring og sørger for å håndtere spesifikke ytre og/eller indre krav, som vurderes å være plagsomme eller overskride personens resurser (oversatt til norsk) (Lazarus, 2006).

Mestring betegner anstrengelsen for å håndtere psykologisk stress. Målet med mestring er å fjerne/modifisere kilde til stress, påvirke forståelsen av situasjonen og kontrollere emosjonelle konsekvenser. Kan en lære hva som er bedre mestringsstrategi enn en annen?

Lazarus hevder at det ikke er noen mestringsstrategi som er universell best eller universell dårligst. Alt kommer an på situasjonen personen står oppi. Valget av mestringsstrategi avhenger av hvilken/hvilke stressfaktorer en blir utsatt for. Dette underbygger Lazarus sin teori om at det ikke finnes noen universell effektiv eller ineffektiv mestringsstrategi (Ibid).

”En effektiv mestring letter vanskene og reduserer emosjonell smerte. Ineffektiv mestring har motsatt virkning, Det forverrer eller intensiverer vanskene.” (Vedeler, 2007:29)

En kan si at stress og mestring er gjensidige parter, når stressnivået er lavt er mestringsnivå tilsvarende høyt og motsatt når stress nivået er høyt er mestringsnivået dertil lavt. Det vil si at hvis en har en effektiv mestringsstrategi vil normalt stressnivå være lavt. Men en må huske på at når en har gode mestringsstrategier presser en seg ofte hardt, som er ensbetydende med større potensial for stress (Lazarus, 2006). Alle situasjoner som involveres av sterke forpliktelser, vil vurderes som meningsfulle til den utstrekning hvor utfallet truer eller skader forpliktelsen. Forpliktelse beskriver hva som er viktig/meningsfylt for en person er bestemmende for hva som er på spill i en stressende situasjon. Til enkelte ting er det ønskelig med en sterk forbindelse og til andre kan det være ønskelig med liten eller ingen forpliktelse. Forpliktelsesmønsteret til en person blir kun synlig ved å objektivt kjenne personen (Lazarus & Folkman, 1984).

Tro kan deles inn i to deler: tro som gjelder den personlige kontrollen, en persons tro på egen kontroll over hendelser og tro som gjelder eksistensielle bekymringer som religion, skjebnen og rettferdighet. Tro på personlig kontroll handler om følelser av mestring og selvtillit og kan være generell eller situasjonsavhengig. Generell tro på egen kontroll, det vil si bekymringen for en gitt hendelse, avhenger om personen tror at en kan kontrollere de utfall som har betydning for bekymringen (Lazarus & Folkman, 1984). Vil et barn som tror at det ikke vil få være med i leken, tørre å spørre om å få være med? Eller er bekymringen over avvisningen så stor at barn velger og ikke prøve? Tolkning av situasjonskontroll, denne vurderingen referer til den grad en person tror at hun/han kan forme eller påvirke en bestemt stressende person-miljø relasjon.

### **3. Metode**

Med bakgrunn i problemstillingen skissert i teori kapittelet, vil jeg nå gjøre rede for forskningsmetode og forskningsprosessen. Jeg søker svar på hvordan barn med språkvansker mestrer lek og hvilke konsekvenser har det å ikke få delta i lek? Hensikten er å se nærmere på språket sin rolle i forhold til sosial kompetanse i lek. I studien er jeg interessert i å fange opp hvilke strategier disse barna bruker når de leker med andre barn. Empiren bygger på mine egne observasjoner i barnehage, ALLE MED skjema og barnehagens allerede utfylte TRAS skjema. Valget av metode avhenger av hva som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Innen for samfunnsvitenskaplig forskning har vi to forsknings metoder, kvantitativ og kvalitativ, de skiller seg fra hverandre i metode og mål med forskningen. Den først nevnte baserer seg på tall data, mens den andre baserer seg på tekstdata (Ringdal, 2007). Det fins fem ulike typer design casestudie, tverrsnitt og langsgående design, komparativ og eksperimentell design (ibid).

#### ***3.1. Kvantitativ og kvalitativ metode***

En kvantitativ tilnærming bygger på at sosiale fenomener er så stabile at måling og kvantitative beskrivelser er meningsfylte. Den går i bredden og tar sikte på å formidle årsaksforklaringer og den er strukturert og systematisk (Ringdal, 2007). I kvantitative undersøkelser kan en studere menneskelig atferd/handlinger i sine naturlige omgivelser og eller i konstruerte settinger (Gall, Gall, & Borg, 2007). Den er en godt egnet studie tilnærming hvis en ønsker å foreta undersøkelser, kartlegginger med mange informanter. Denne metoden kan benyttes for å studere hele samfunn eller deler av et samfunn. Data innsamling metoder kan være strukturert intervju, spørreskjema og strukturert observasjon. Ved bruk av for eksempel spørreskjema, vil ikke informanten ha mulighet til utdype svarene sine og har heller ingen mulighet til stille spørsmål til forsker. Dermed vil det allerede være avgjort hvilke svar en kan gi. Dataene framstilles i tall og statistiske metoder blir brukt for å analysere dem. For å gjennomføre en kvantitativ studie trenger en et stort utvalg for den har som mål å generalisere funnene. Vektleggingen av utbredelse og antall, fører til at denne metoden ofte er preget av avstand til informantene (Thagaard, 2003). For å gjennomføre slik data innsamling trengs en stor stab med intervjuere. På denne måten får ikke forskeren selv nærhet til det som studeres. Den kvantitative forsknings metoden styres gjerne av teori, der forskeren utarbeider

en hypotese fra en eller flere relevante teorier, alt etter hvilket fenomen en ønsker å se nærmere på (Ringdal, 2007). Denne hypotesen er grunnlaget for studien. Styrken med kvantitative studier er at de lar seg generalisere. For at funnene skal kunne generaliseres, må utvalget være valgt ut i fra statistiske kriterier og antallet må være av tilfredsstillende størrelse (Gall et al., 2007).

Kvalitativ tilnærming bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handling, som er i kontinuerlig endring. Den tar utgangspunkt i små utvalg/case og er en god metode for å få bred og dypt gående data om personer og situasjoner for å oppnå forståelse av de sosiale fenomenene som studeres, noe som er viktig mål i kvalitative studier (Thagaard, 2003). De kan rettes mot en målsetning om å forstå andre menneskers handlinger som forskeren studerer, eller de kan rettes mot studier av atferd og samhandling mellom mennesker. Utvalget kan være strategisk ved at en går inn og velger ut noen bestemte for å være med i studien (Ringdal, 2007). Studiene gjennomføres i naturlige situasjoner. Dataene kan være av mange ulike slag og være innsamlet på mange måter. En kan nytte ulike typer av observasjon og intervju, skriftlige essaysvar, dokumenter, dagbøker, tegninger, bilder og video- og lydopptak (Befring, 2002; Thagaard, 2003). Dataene fremstilles så i form av fyldige tekster, som sikter mot å gi en ”tykk” beskrivelse av fenomenet. Teksten kan inneholde beskrivelser av personer, handlinger, utsagn, intensjon eller perspektiver. Kvalitative studier egner seg godt til å studere personlige og sensitive emner, ved at forskeren via innhentingsmetodene kommer nært innpå informantene. Det kan da lett oppstå gjensidig påvirkning mellom forsker og informant, noe som forskeren må være bevisst på i sitt videre arbeid med dataene. Kunnskapen som forskeren kan hente ut i fra sitt kasus studie, skal tjene til å forstå andre personer i liknende tilfeller, noe som innebærer generalisering av kunnskapen (Befring, 2002).

Spørsmålet blir det dermed om en ønsker mye data om et lite antall eller lite data om et stort antall? På bakgrunn av min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming for å oppnå detaljert informasjon og forståelse for hvordan barn med språkvansker mestrer lek. Via denne tilnærmingen vil jeg kunne gå tett inn på informantene og hente inn bred og dypt gående informasjon om de ulike barna. Som design har jeg valgt casestudie som er mye vanlig innen spesialpedagogikken.

### 3.2. Casestudie

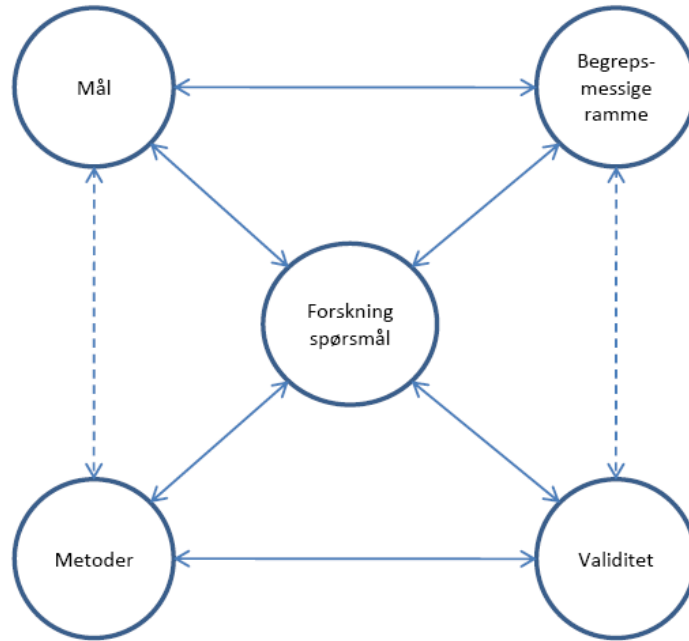
Det finnes flere ulike definisjoner og forklaringer på casestudie, jeg har valgt å bygge min oppgave på Gall, Gall og Borg (2007) sin definisjon. De definerer case studie som a) en dybde studie av b) et eller flere eksempler på bestemte fenomen c) i det virkelige livets kontekst d) som reflekterer perspektivet til deltakerne involvert i fenomenet (Gall et al., 2007). Yin (2003) definerer casestudie som en utforsking av handlinger i dagliglivet. Når en gjennomfører casestudier, er målet å ekspandere og generalisere teorier (Yin, 2003). Casestudie er en forsknings metode som setter fokus på et klart avgrenset forskningsområde. Den har et vidt bruksområde og kan være relevant å bruke både med personer, spesielle grupper, faglige metoder og faglige perspektiv i fokus. Innenfor spesialpedagogikk, psykiatri og i sosialfag, er kasusstudium særlig brukt med personer i fokus. Her er det snakk om studier av enkelt stående funksjonshemmedes spesielle hjelpebehov, kartlegging osv (Befring, 2007). Yin (2003), fremhever at case studier er å foretrekke når en skal studere hendelser som skjer i nå tid, i vår samtid når relevant atferd ikke blir manipulert (laboratorieundersøkelser). Case studier bygger på flere av de samme teknikkene som historiske studier gjør, men den skiller seg ut ved at den har to tilleggs kilder; direkte observasjoner av hendelsen som studeres og intervju med personer involvert i hendelsen. Selv om historiske studier og case studier til en hvis grad overlapper hverandre, har case studie sin styrke i stor variasjon i metoder for innhenting av data. I casestudier kan en bruke dokumenter, gjenstander, intervjuer og observasjoner utover det som vil være mulig i et historisk studie (Yin, 2003). En gjennomfører en casestudie for å sette lys på enkelte fenomener, det være seg personer, hendelser, prosesser eller andre ting som fanger forskerens interesse (Gall et al., 2007). Fenomenet som studeres i denne oppgaven er barn med språkvanskers mestring av lek med andre barn. En forsker utfører case studiet oftest ut i fra en av tre hensikter, enten for å produsere detaljerte beskrivelser av et fenomen, eller for å utvikle mulige forklaringer av fenomenet, eller for å evaluere fenomenet. I en casestudie hvor målet er å beskrive, forsøker forskeren å skildre og gi en fremstilling av fenomenet. En god beskrivelse vil sørge for det som blir kalt en ”tykk beskrivelse” av fenomenet, det vil si uttalelser som kan rekonstruere en situasjon så mye som mulig etterfulgt av meninger og intensjoner som er naturlige i den bestemte situasjonen. For å lage en ”tykk beskrivelse”, ser forskeren etter tankemodeller som kan gi ryddighet til de beskrivende dataene og som kan relatere dem til andre forskningsfunn en finner i litteraturen (ibid). En tankemodell er ett begrep som er hentet i fra observerte fenomener og som kan brukes til å forklare disse fenomenene. For eksempel bruker jeg sosial

kompetanse, lek og språkvanser for å beskrive mine funn. En kan gi dybde til beskrivelsen ved å søke etter kjennetegn som er til stede i fenomenene som studeres. Kjennetegn defineres som er iøynefallende og karakteristiske kjennetegn for en case. For eksempel spesiell atferd som gjentar seg. Forklarnede casestudier har som mål å gi forklaringer for fenomenene som studeres. Gall, Gall og Borg (2007) referer til disse forklaringene som mønstre med ulik variasjon. En type variasjon som blir observert i en casestudie blir systematisk knyttet til et annen observert variasjon, for å se om de ulike variasjonene i mønstrene har en årsaksbestemt innvirkning på hverandre (årsaksbestemt mønster). Har de ikke har innvirkning på hverandre blir det kalt relasjons mønster. Evaluerende casestudier blir gjennomført for å kunne si hvordan gjennomføringen av for eksempel en ny utdanningsplan er blitt gjennomført og vurdere hvordan den fungerer. Den essensielle delen med evaluerende case, er at en skal bedømme det en observerer. I tillegg kan forskeren lage en ”tykk beskrivelse” av fenomenet som blir evaluert og identifisere i øyenfallende og karakteriske begrep og kjennetegn og mønster (ibid).

I case studier som i andre kvalitative studier, er designet av hver enkelt casestudie, bestemt av forskeren som gjennomfører undersøkelsen og fenomenet som undersøkes. Yin (2003) presenterer fem komponenter som han mener må være tilstede i case studiers design.

1. Forskningsspørsmålet,
2. Forslag til løsninger, hvis en har noen,
3. Analyse enhetene (casene),
4. Den logiske linking av data til forslagene til løsning,
5. Kriterier for tolking av funn.

En annen måte å planlegge på er i følge Gall, Gall og Borg (2007) å jobbe ut i fra fem hovedpunkter, mål, rammefaktorer, forskningsspørsmål, metoder og validitet.



**Figur 1: Forenklet utgave av J.A. Maxwells modell**

Modellen over er en forenklet utgave av J.A. Maxwells modell (Maxwell, 2005). Den øverste ”trekanten” (mål, forskningsspørsmål og rammefaktor) må være godt sammenbundet, det samme må også den nederste ”trekanten”(forskningsspørsmål, metoder og validitet) Maxwell ser på båndene mellom de ulike delene i modellen som gummibånd som kan strekkes og tøyes til en hvis grad, men hvis man tøyer dem for langt kan dette føre til begrensninger som igjen kan føre til at designen blir ineffektiv. Under disse punktene igjen ligger faktorer som ikke er nødvendige for case studiens design, men som enten har en innflytelse for selve undersøkelsen eller som resultatet av den, som for eksempel personlige mål, personlige erfaringer, etiske standard, eksisterende teori og tidligere undersøkelser.

Jeg har valgt å bruke forklarende casestudie, for det vil her kunne gi bred og detaljert informasjon om hvordan språkvanskene påvirker leken. Ved å observere barnet i lek og initiativfasen til lek, vil en kunne hente inn informasjon om hvordan barnet håndterer denne situasjonen. Casestudier sikter mot å skape forståelse og mening. Derfor passer det godt å bruke casestudie design på min oppgave, da jeg er ute etter å få forståelse for barn med språkvansker sine leke-ferdigheter, og informasjon om hvordan hvert enkelt barn mestrer lek og hvilke konsekvenser det kan gi, å ikke mestre lek.



### ***3.3. Utvelging av informanter***

Barna i studien er valgt ut på grunnlaget av at de var meldt opp til P.P.T. (pedagogisk psykologisk tjeneste) for språkvansker. Tospråklige barn er ikke tatt med i utvalget. Jeg valgte å ta kontakt med to barnehager som jeg hadde kjennskap til. Jeg kontaktet styrer i begge barnehagene og hadde et lite møte med hver av dem hvor jeg presenterte studien min. Begge barnehagene var positive og takket ja til å være med i studien. Etter å ha fått klar signal i fra Norsk samfunnsvitenskaplige datatilsyn (NSD) leverte jeg ut informasjonsbrev til dem. Gjennom barnehagen distribuerte jeg samtykkeerklæringer til foreldrene til de aktuelle barna for å be om samtykke til å observere barnet deres, kartlegge det ved bruk av ALLE MED skjema og innhente informasjon som barnehagene hadde i form av TRAS skjema. Barnehage 2 hadde allerede fylt ut ALLE MED skjema for sine barn, så jeg valgte å søke foreldrene til barna som gikk i denne barnehagen om tilgang til disse skjemaene i tillegg for å sammenligne dem med mine egne observasjoner. Til sammen ble 6 foreldre spurt og 5 av foreldrene svarte ja, (fire jenter og en gutt i alderen 4-5 år).

### ***3.4. Valg av instrument***

Til innhenting av informasjon valgt jeg å bruke observasjon av enkelt barn i lek og samling sammen med andre barn, intervju med de pedagogiske lederne til barna og observasjonsskjemaene ALLE MED og TRAS.

#### ***3.4.1. Observasjon***

Observasjon krever at forskeren er tilstede i situasjonene hvor informantene oppholder seg, og iakttar dem systematisk. Denne metoden er svært godt egnet til å observere relasjoner mellom mennesker, for via denne metoden kan forskeren fokusere hvordan enkelt individer forholder seg til hverandre i sosiale settinger (Thagaard, 2003). Den er også en av metodene som inngår i casestudie design som er en av grunnene for at jeg har valgt denne metoden. Tillitsforholdet mellom informant og forsker er av avgjørende betydning for å få innsikt og forståelse for informantens situasjon. Forskeren må bruke seg selv som instrument for å innhente informasjon, derfor er det viktig at relasjonen mellom informant og forsker er god. Løkken og Søbstad (2006) viser til at det er flere feilkilder som kan påvirke observasjoner og gjøre dem mindre pålitelige. Sansedefekter, observatørens fysiske og psykiske tilstand, førsteinntrykket, sisteinntrykket, hallo-effekten (et godt inntrykk av en person gjør at en vurderer personen

høyt på alle områder), oppvurderingstendensen, personlige forhold, forstyrrelser og tilfeldigheter under selve observasjonen er ALLE MED på å påvirke vår tolkning av det en observerer. I tillegg til disse faktorene vil også persepsjon påvirke observasjonen ut i fra hvor nært opp til en selv er det en skal observere, hvor likt er det i forhold til det en selv kjenner?, er det en kjent kultur en skal observere innenfor?, kjenner en den en skal observere osv? Jeg har valgt å bruke observasjonsmetoder hvor jeg selv ikke deltar, men står på sidelinjen og observerer. Dersom jeg skulle deltatt i observasjonene, ville det mest sannsynlig påvirket barnas atferd; i den grad at de ikke ville føle seg helt frie i sine utfoldelser, og påvirket tryggheten og mestringen til barnet. Før jeg begynner å observere vil jeg velge meg ut et barn og ha dette barnet i fokus. Jeg vil utføre observasjoner av barnets frilek sammen med andre barn. Når en observerer et bestemt barn så skal dette barnet være i fokus, da er det mindre interessant hva som forgår utenfor den aktiviteten det bestemte barnet deltar i, så langt det ikke ser ut til å påvirke barnets aktivitet. En må være oppmerksom på at en selv kan være et uromoment for barnet. Barn som leker vil ofte være i fred for de voksne, men det ser ut til at barn aksepterer observatører etter en stund, hvis en ikke griper i inn i leken. Barna vil etter hvert ”glemme” at observatøren er der og leke helt uanfektet (Løkken & Søbstad, 2006). Det finnes ulike observasjonsmetoder; sosiogram, videoobservasjon, interallobservasjon hvert 5 minutt, logg og løpende protokoll. Jeg har valgt å benytte meg av de to siste nevnte metodene. Jeg vil foreta korte observasjoner i form av løpende protokoll 5 til 10 minutt der jeg skriver ned mest mulig av det som blir sagt og gjort av barnet som jeg har valgt å observere og de barna som deltar i leken med barnet. Utgangspunktet for bruk av løpende protokoll som metode, er å prøve å få med så mye som mulig av det som skjer med et barn innenfor en gitt tid (Løkken & Søbstad, 2006). Jeg vil i utgangspunktet bare observere barnet når det er inne, slik at jeg begrenser mine observasjoner, og det vil være mindre barn og mindre område å forholde seg til under observasjonene. I tillegg til barnas lek, ønsker jeg også å observere dem under samlingsstund, slik at jeg kan i fra denne settingen hente data, som kan hjelpe meg å fylle ut ALLE MED skjemaet. I etterkant av observasjonene vil jeg med en gang gå ut av rommet for å renskrive observasjonene. En må sette av tid umiddelbart etter observasjonen til å skrive ut observasjonen i sin helhet. Hvis en ikke skriver ned alt umiddelbart etterpå, vil det fort gå i glemmeboken, spesielt detaljer som en kanskje ikke med første øyekast syntes å være av interesse. Når en skriver ned observasjonene bør en bruke forkortelser på vanlige ord og skrive i stikkordsform slik at en rekker å skrive mest mulig av det som blir sagt og gjort. Jeg har valgt å ikke bruke video-observasjon, da det kan virke forstyrrende og det tar lengre tid

for barna å venne seg til kameraet. Min erfaring var at desto mindre jeg blandet meg inn i hva barna gjorde, desto mindre forstyrret de meg i mine observasjoner.

### **3.4.2. Intervju**

Jeg har valgt å bruke en halvstrukturert intervjuguide, der jeg har en fastsatt intervjuguide, men der jeg fritt kan supplere med ekstra spørsmål og ta vekk spørsmål i forhold til de enkelte barna. Dette for å få mest mulig informasjon om det enkelte barn. Jeg skal intervju de ulike pedagogiske lederne til barna. Intervju er en god metode for å innhente opplysninger på, men den er svært tidkrevende og krever godt forarbeid. Under et intervju møter en informanten ansikt til ansikt og det kan lett bli personlig. Dette må en ha i bakhodet når en gjennomfører et intervju. En må huske på at informantens reaksjoner er knyttet til hvordan forskeren fremstår (Thagaard, 2003). Både hvordan forskeren ordlegger seg og kroppsspråket er med på å påvirke informanten sine svar. Kroppsspråket til informanten er med å gi informasjon til det som blir sagt, derfor er det viktig å notere ned dette for å få et helhetsbilde. En annen side med denne metoden er analysearbeidet. Her kan det være lett for å fortolke/undertolke det som informanten sier. Rammen for selve intervjuet er viktig. Den som blir intervjuet må føle seg trygg, og dette kan være avgjørende for å få intervjuobjektet til å fortelle hva hun/han har av kunnskaper. Jeg ønsker å utføre mine intervju på et grupperom i barnehagen, som er skjermet i fra resten av barnehagen, for å kunne gi rom til å snakke fritt uten forstyrrelser. Intervjuene vil jeg ta opp på lydbånd, slik at jeg sikrer meg å få med alt det som blir sagt. I tillegg til lydopptakeren vil jeg notere underveis. Registrering av intervjudata handler om å få tak i intervjupersonens perspektiv fullstendig og saklig (Løkken & Søbstad, 2006). Ulempen med å bruke lydopptaker er at intervjuet får et formelt preg. Informanten kan også oppleve det å bli tatt opp på bånd som ubehagelig. Fordelen med å bruke lydopptaker er at forskeren kan fokusere på informanten og det gir mer rom til å skrive ikke-verbal informasjon, slik at en får et bedre helhetsbilde.

### **3.4.3. Observasjons skjema**

I studien min benytter jeg meg av TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling), og ALLE MED som begge er observasjonsskjema utviklet og beregnet på bruk i barnehagen.

### **3.4.3.1. TRAS**

Tidlig Registrering Av Språkutvikling (TRAS) er som det framgår av tittelen, et registreringsskjema for/av språk hos førskole barn i alderen 2-5 år. En kan si at det er et observasjonsverktøy en kan bruke når en observerer barnet. Skjema inneholder ulike spørsmål som en observerer på bakgrunn av barnets alder, og en observerer da om barnet mestrer eller delvis mestrer spørsmålene eller om det er åpne felt og en skraverer så skjemaet. Selve skjemaet (se vedlegg 6) består av en sirkel som en skraverer fra innerst til ytterst, for å observere barnets språklige ferdigheter. TRAS består av 8 områder språkforståelse, språklig bevissthet, uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon, samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet. Skjemaet er delt inn i tre alderstrinn fra 2-5 år med tre observasjonsspørsmål på hvert trinn. I studien min henter jeg informasjon fra alle de 8 områdene på skjemaet for å kunne gi et best mulig bilde på barnas språkkompetanse. Flere og flere kommuner velger å bruke TRAS som et obligatorisk observasjonsverktøy for barn i barnehage for tidlig kartlegging og hjelp. Barnehagene jeg har vært og observert i, er begge pliktige å fylle ut TRAS på sine barn. Dermed har jeg fått TRAS skjemaene ferdig utfylt i fra barnehagene, noe som sparer meg for en god del arbeid. Jeg har valgt å bruke TRAS, på bakgrunn av at det er et observasjonsmateriale og ikke en test, og gir dermed et bilde av hvordan barnet mestrer noe utenfor en testsituasjon. Samtidig gir den informasjon om flere sider av barnets språk. TRAS er ikke en normert test, men den er blitt utviklet gjennom en antakelse om at de ulike formene for atferd som observeres, er aldersavhengige. Disse alders relaterte antagelsene er bygget på erfaringer, kunnskap og forskning fra språkvitenskap, småbarnspedagogikk og utviklingspsykologi, dette er så blitt kontrollert ved at en gruppe pedagogisk ledere fikk prøve ut pilotversjonen av TRAS (Espenakk et al., 2003).

### **3.4.3.2. ALLE MED**

Ute i barnehagen vil jeg bruke ALLE MED skjema (se vedlegg 7) til observasjon av barnas sosiale mestring. ALLE MED er et observasjonsskjema med utsagn knyttet opp til mestring på seks ulike områder; Språk, sansing/motorikk, hverdagsaktiviteter, trivsel, lek og sosio/emosjonell. Jeg har valgt bare å bruke områdene; Sosiale emosjonell, Lek og Trivsel, da disse områdene forteller mest om barnets lek. Skjemaet er formet som en sirkel og består av seks områder fra 1-6 år med tre observasjonsutsagn på hvert alderstrinn. Jeg vil skraverer områdene i sirkelen fra innerst til ytterst, slik at en kan se om barnet har mestring på også på lavere alderstrinn enn sitt eget. ALLE MED er ikke en test, men den vil kunne si noe om på hvilke områder barnet har mestring og på hvilke områder barnet har dårligere mestring. Dette

kan gi indikasjoner på hva barnet strever med, og hva som kan være områder med stressfaktorer for det bestemte barnet. Ved å kartlegge observasjoner gjennom et slikt detaljert skjema kan en støtte barnet mot å mestre det de delvis mestrer på egenhånd, og det de har manglende ferdigheter om. Gjennom mine observasjoner vil jeg fylle ut ALLE MED skjema på alle barna i studien. Ved først å observere hvert enkelt barn i form av løpende protokoll og logg, vil jeg i løpet av de dagene jeg er i barnehagen se nærmere på de enkelte punktene som skal skraveres og prøve å få svar på disse punktene gjennom egne observasjoner av lek, og ved samtale med pedagogisk leder etter å ha avsluttet observasjonene. Jeg vil gi pedagogisk leder skjema dagen før jeg skal ha samtale med han/henne slik at han/hun kan se over det og slik at de har mulighet til å forberede seg. I barnehage 2 har de allerede fylt ut ALLE MED skjema for barna, jeg har derfor valgt å søke foreldrene om å få tilgang til disse. Disse skjemaene vil jeg gjennomgå etter at jeg har gjort mine observasjoner, for å se om de sammenfaller med mine observasjoner. Deretter vil jeg diskutere mine observasjoner med pedagogisk leder til barna (de aktuelle barna går på samme avdeling). Med andre ord vil både mine og den pedagogiske lederen til barnet sine observasjoner av barnet være grunnlag for utfyllingen av ALLE MED skjemaet.

### ***3.5. Innhenting av data***

Observasjonene foretok jeg mens barna lekte frilek og under samlingsstunder. Jeg gjennomførte alle observasjonene før jeg hadde lest noe om barna, slik at jeg fikk et mest mulig nøytralt/objektivt bilde av barnet og mulighet til å danne meg et eget bilde av barnet. Jeg brukte løpende protokoll som metode for observasjon av lek. Jeg fotfulgte hvert enkelt barn og observerte barnet ca 5-10 minutt om gangen i form av løpende protokoll, noen ganger ble jeg sittende lengre og observere etterpå, men da skrev jeg bare logg av det som skjedde etterpå. Dette gjorde jeg et par ganger fordi det skjedde noe som fanget min interesse i det jeg skulle avslutte observasjonen. For meg var det viktig å holde fokus på barnet jeg hadde kommet for å observere, slik at jeg klarte å få med meg mest mulig av barnets aktivitet. Til tider var det vanskelig da jeg ble avbrutt av andre barn som lurte på hva jeg skrev og om jeg kunne hjelpe dem. Jeg sa til de barna som spurte hva jeg gjorde; at jeg skrev hvordan de hadde det i barnehagen, og sa ikke noe om at jeg observerte noen enkelte. Dette gjorde jeg for å unngå å stigmatisere barna jeg observerte. Mye støy inne på avdelingene har påvirket observasjonene mine. Det var ikke alltid like lett å høre hva barna sa, måtte jeg la det stå noen åpne områder i noen av observasjonene. Jeg har for det meste observert inne, men jeg har

også foretatt observasjoner av alle barna i utelek, for å kunne supplere på enkelt områder. Jeg hadde i utgangspunktet ikke tenkt å observere barna ute, men så etter hvert at dette kunne gi meg verdifull informasjon om barnets lek. For barna lekte ofte litt ulike leker ute enn de gjorde inne. Etter å ha avsluttet en observasjon, renskrev jeg alltid notatene mine, slik at jeg sikret at jeg hadde fått med meg alt når jeg hadde det friskt i minne. Min tilstedeværelse skapte nysgjerrighet hos de ansatte, de spurte hva jeg hadde observert. Jeg benyttet denne muligheten til å ha faglige diskusjoner med både pedagogisk leder og assistenter på barnas avdelinger. Dette gav meg en del ekstra informasjon om barnet, det ble også gitt svar på ting som går utover det som er godkjent av foreldrene. Disse opplysningene har jeg derfor valgt å ikke ha med i oppgaven, selv om det ville kunne ha vært interessant for studien. Fra samlingsstundene førte jeg logg, hvor jeg hadde fokus på hvor mye de deltok, om de rakk opp hånden, sang med, gjorde bevegelser til sanger/rim. Jeg skrev litt notater i form av logg fra hver samlingsstund, som jeg siden brukte til støtte da jeg skulle fylle ut ALLE MED skjema. Alle barna ble observert i minst en og halv dag, og minst en samlingsstund.

For de to barna som barnehagen ikke hadde utfylte ALLE MED skjema for, har jeg fylt ut skjemaene delvis på, det vil jeg si at jeg har fylt ut områdene for lek, trivsel og sosio/emosjonell. Jeg fylte første ut alle områdene som jeg kunne svare på gjennom mine observasjoner, der etter gav jeg skjemaet til pedagogisk leder slik at hun kunne se igjennom skjemaet. Dagen etter diskuterte vi og gikk gjennom alle spørsmålene til skjema som står i håndboken. I håndboken står det litt mer utfyllende om kravene for å kunne skravere de enkelte områdene. Vi fylte ut skjema mens vi gikk gjennom det. Barna i barnehage 2 hadde allerede utfylt ALLE MED skjema, som jeg fikk tillatelse fra foreldre å hente inn. Jeg fikk kopier av dem den siste dagen jeg var i barnehagen. Jeg gjennomgikk disse først alene ved å sammenligne dem med mine egne observasjoner, deretter gjennomgikk jeg dem sammen med pedagogisk leder.

TRAS skjemaene fikk jeg utlevert siste dagen jeg var i de aktuelle barnehagene. Et av dem var jeg tilbake og hentet en uke senere, da pedagogisk leder ville oppdaterte det før hun gav det i fra seg. Jeg gikk også gjennom disse med de pedagogiske lederne. Selv om jeg ikke hadde planlagt det, så var det veldig greit. Det gav meg innsikt i hvordan barna hadde utviklet seg språklig gjennom de årene de hadde gått i barnehagen.

### 3.5.1. Erfaringer med observasjon og intervju

Ved at jeg brukte en tilbaketrukket observasjonsmetode, fikk jeg erfare at det ikke var like enkelt som jeg hadde sett for meg. Intensjonen min var å være en utenforstående observatør og ikke gripe inn i situasjoner, slik at jeg ble ikke delaktig i observasjonene, men det gikk ikke helt. Flere ganger henvendte barn seg til meg mens jeg observerte. Jeg ser at dette har vært med å forandre utfallet av flere episoder, ved at jeg støttet barnet til å mestre ting det ikke mestret på egenhånd. Uten denne hjelpen hadde barnet mest sannsynlig gitt opp. Ved å hjelpe dem i gang fikk jeg se hva de klarte med litt hjelp.

Intervjuene ble annerledes enn det jeg hadde planlagt, det ble forskjellig utforming på alle 3. De to første intervjuene gjennomførte jeg rett i etterkant av at vi sammen hadde diskutert og fylt ut ALLE MED. Dermed ble det ikke naturlig å gjennomføre intervjuet i den formen jeg hadde planlagt det på. Jeg hadde fått svar på flere av spørsmålene allerede i diskusjonene og siden noen av spørsmålene sammentraff med ALLE MED skjemaet, og det ble derfor ikke naturlig å bruke intervjuguiden i sin helhet. I det første intervjuet hadde jeg bare et spørsmål igjen etter samtalen vi hadde hatt før. Det følte unaturlig å stille spørsmål som vi hadde allerede diskutert og som jeg visste svarene på. Likedan var situasjonen ved gjennomføringen av det andre intervjuet, som foregikk på omtrent samme måte, men her hadde jeg litt flere spørsmål igjen.

Det siste intervjuet gjennomførte jeg ved å stille alle spørsmålene fra intervjuguiden. Men istedenfor å ta tre separate intervju foretok jeg et felles om alle tre barna på en gang. Også dette intervjuet ble foretatt rett etter gjennomgang av ALLE MED, men denne gangen hadde jeg bare spurt pedagogiskleder om de punktene jeg var usikker på, siden skjemaene allerede var fylt ut da jeg fikk dem. Spørsmålene fra intervjuguiden gav lite interessant informasjon om barna, dette skyldes nok at ALLE MED (Løge et al., 2006) og TRAS (Espenakk et al., 2003), gir svar på de fleste spørsmålene mine. Det eneste spørsmålet jeg satt igjen med, som har noen verdi for studien, er hva pedagogisk leder har merket seg i forhold til barnets lek. Jeg hadde planlagt å ta opp alle intervjuene på bånd, men jeg så etter hvert at dette ikke var nødvendig da spørsmålene mine hadde en lukket form og dermed gav korte svar. Dette påvirket informanten slik at det ikke ble like formelt, og det ble mer som en formell samtale, enn et intervju. Dette kan ha påvirket dataene jeg har samlet inn ved at jeg ikke fikk med meg alt som ble sagt, men jeg tror jeg har fått med den informasjonen jeg ønsket i forhold til

problemstillingen. Samtalene om ALLE MED og TRAS skjemaene sikrer reliabiliteten til det jeg har observert ved at pedagogisk leder har sett det samme som meg.

### **3.6. *Databearbeidelse***

For å sikre anonymitet til alle som er med i studien er barna gitt fiktive navn. Navn på ansatte, barnehage og kommune er *heller* ikke oppgitt. Barnas alder er med i studien, fordi den brukes i TRAS og ALLE MED skjemaene for å kunne si noe om barnas mestring.

I bearbeidelsen av funnene har jeg tatt utgangspunkt i TRAS og ALLE MED, og skrevet ut hva de mestrer i forhold til full, delvis mestring, og hva som står åpent, og har supplert med informasjon hentet i fra samtaler med pedagogisk leder og egne observasjoner. Etter å ha kommet fram til hva de ulike strever med, har jeg sett på sammenhengen dette kan ha med de ulike vanskene barna har. På bakgrunn av disse opplysningene har jeg delt barna inn i tre grupper i forhold til mestring av språk og mestring av lek. Disse gruppene har jeg brukt som utgangspunkt for mine videre analyser, for å kunne vise til at enkelte av barna viser fellestrekk. Utsagnene fra pedagogisk leder som er gjengitt i teksten er skrevet om til bokmål, for å sikre mest mulig anonymitet.

Studien skulle egentlig vært avsluttet sist vår, men er av ulike grunner ikke blitt ferdigstilt før våren 2009. Før jeg begynte på studien samlet jeg inn samtykkeerklæringer fra foreldrene hvor jeg informerte om at jeg ville være ferdig våren 2008 og at all informasjon om deres barn da ville bli makulert. Siden jeg ikke ble ferdig innen våren 2008, makulerte jeg da alle papirer der barnas egentlige navn sto oppført, og har bare beholdt papirer som inneholder barnas fiktive navn.

### **3.7. *Den hermeneutiske sirkel***

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at en det ikke finnes en egentlig sannhet, men muligheten for å tolke fenomener på ulike nivåer (Thagaard, 2003). Hermeneutikken vektlegger at en alltid vil møte verden rundt oss farget av vår egen forståelse, og uten den vil forståelse ikke være mulig (Gilje & Grimen, 1993). Denne forståelsen er ut i fra den hermeneutiske forståelse ikke nødt for å være noe som personen selv er bevisst, men som en likevel tar for gitt. Forbindelsen mellom det som skal fortolkes, forståelsen og konteksten den må fortolkes i, er bakgrunnen for begrepet ”den hermeneutiske sirkel”. Den forklarer at all



fortolkning står i stadig bevegelse mellom helhet og del. Med dette menes det at helheten forstås i lys av delene, og delene forstås i lys av helheten (ibid). I studien min ligger forventinger og teori, som smitter over på det jeg ser. Alle observasjonene har derfor en viss grad av bevisst eller ubevisst teoretisk styring (ibid).

### **3.8. Studiens troverdighet**

Studiens gyldighet/troverdighet bygger på om den undersøker det den har til hensikt å undersøke. I kvalitative studier er det ikke like normalt å snakke om reliabilitet, validitet og generalisering som det er i kvantitative studier, isteden har Thagaard (2003) erstattet dem med troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Guba og Lincoln (1985) vektlegger undersøkelsens troverdighet. De har utarbeidet en troverdighetsdiskurs bygget på prosedyrer som støtter bekreftbarheten, påliteligheten, overførbarheten og sannsynligheten. For å øke påliteligheten til forskningsresultatene, bør data konstrueres på bakgrunn av omfattende feltarbeid, og analysene bør kontrolleres av informantene eller kollegaer (ibid). Troverdighet viser hvor pålitelige resultatene er, mens bekreftbarheten viser til om en studie undersøker det den er ment til å undersøke. Ved at jeg diskuterte det jeg observerte og stilte spørsmål i form av formelle samtaler, sikret jeg at det ikke er bare mine meninger som kom til uttrykk, og dermed også troverdigheten til studien. De pedagogiske lederne sine utsagn er med å gi støtte til mine observasjoner og styrker bekreftbarheten og sannhetsverdien av mine funn ved at de kunne bekrefte at de også hadde observert det samme hos barnet.

Guba og Lincoln (1985) mener at det er nødvendig å klargjøre undersøkelsens teoretiske perspektiver, som er ramme for drøfting om empiriske og/eller teoretisk holdbarhet. Overførbarheten kan knyttes til gjenkjennelse av forskningsresultatene, ved at ved at andre kan kjenne seg igjen i de fyldige beskrivelsene som analysen har resultert i (Thagaard, 2003). Gjennom teoribygging og refleksjoner kan man skape troverdighet for studien. Studien kan generaliseres hvis en vet at funn med nokså stor sannsynlighet vil bli de samme, om en foretar samme studie med andre case (Yin, 2003).

Intervjuguiden min har noen likhetstrekk med ALLE MED, dette på sin side er med å øke bekreftbarheten/validiteten. TRAS og ALLE MED er ikke noen form for test, men det er et observasjonsverktøy, som kan si noe om barnets mestring og hvor det har mindre mestring. Begge verktøyene er grundig testet ut i barnehager og har vært ute til diskusjon hos personalet

i barnehagen (Espenakk et al., 2003; Løge et al., 2006). Ved bruk av ALLE MED og TRAS sikrer jeg at de samme områdene hos de ulike barna blir kartlagt. Barnehagene som jeg har vært i brukte begge TRAS aktivt i sitt arbeid og den ene barnehagen brukte også ALLE MED i sitt arbeid. Siden disse observasjonsverktøyene er kjente for barnehagen er med på å sikre innholdet i skjemaene.

For å skape bekreftbarhet/validitet, må en kunne koble det en har funnet til eksisterende teori. På den måten kan en teoretisk generalisere funnene. I kvalitativ forskning er det vanlig å bruke ulike kilder for å belyse tema eller forskningsspørsmål (Postholm, 2005). Data fra flere kilder gjør det mulig å skrive detaljerte, tykke beskrivelser av forskningsfeltet, slik at det også legges opp til naturalistiske generaliseringer. Som en del av arbeidet kan en sikre påliteligheten av studien ved at den samme handlingen blir belyst i fra ulike kilder i selve teksten (Postholm, 2005). I mitt arbeid har jeg hentet inn data i fra observasjoner, formelle samtaler, observasjonsskjemaer og annen forskning. Gjennom å bruke så mange ulike måter og kilder håper jeg å skape best mulig bekreftbarhet for min studie.

## 4. Resultater

Presentasjonen av resultatene vil ha hovedvekt på det barna strever med, og vil ha litt med om hva barna mestrer.

### 4.1. Thomas 5 år 9 måneder

#### 4.1.1. TRAS

Thomas sitt TRAS skjema ble oppdatert mens jeg var i barnehagen, han var da 5 år og 9 måneder. Via TRAS skjema kom det fram at Thomas hadde vansker med flere sider av språket. Han strevde med språklig bevissthet, setningsproduksjon, og kommunikasjon som utgjør tre av åtte områder. I tillegg hadde han mindre vansker på 3 områder.

Tabell 1: TRAS resultat for Thomas

|                     | 2-3 år | 3-4 år | 4-5 år |
|---------------------|--------|--------|--------|
| Språkforståelse     | 6      | 6      | 6      |
| Språklig bevissthet | 6      | 4      | 0      |
| Uttale              | 6      | 6      | 5      |
| Ordproduksjon       | 6      | 6      | 5      |
| Setningsproduksjon  | 6      | 3      | 3      |
| Samspill            | 6      | 6      | 5      |
| Kommunikasjon       | 6      | 5      | 2      |
| Oppmerksomhet       | 6      | 6      | 5      |

Slik som det fremgår av tabellen over hadde Thomas vansker helt ned på 3-4 års trinnet på 3 av områdene, på de samme områdene finner en også de største vanskene på 4-5 års trinnet. På de andre områdene hadde han enten full mestring, eller et felt med delvis mestring, men en må huske på at dette er observert bare opp til kriterier for 5 år, og at gutten nesten var 6 år da han ble observert. Det er verdt å legge merke til at det bare var på språkforståelsen han hadde full mestring på alle alderstrinn. Under språklig bevissthet hadde Thomas fire åpne felt og et med delvis mestring.

På 3-4 år, mangler han mestring på "Kan barnet leke/tøyse med språket" og har delvis mestring på "Husker barnet sangleker som blir brukt ofte". 4-5 år, "Kan barnet rime på egen hånd?", "Viser barnet interesse for lekeskriving?" og "Kan barnet skrive navnet sitt".

Vanskene gav seg utslag i at han ikke husket kjente rim og regler eller sangleker, han kunne for eksempel ikke synge "Bæ bæ lille lam" riktig. Til sanger/rim med bevegelse gjorde han som oftest bare en av delene, han klarte ikke å kombinere dem. Han viste ingen interesse for lekeskriving og han kunne heller ikke skrive sitt eget navn, noe som en kan forvente av en 5 åring. Thomas hadde også vansker med å reflektere over språket. Setningsproduksjon er det andre området han sleit med. Her hadde Thomas mestring på halvparten av både på 3-4 års trinnet og på 4-5 års trinnet.

3-4 år, er det ikke mestring på spørsmål 3, "Kan barnet binde sammen setninger med for eksempel og, men?" og har delvis mestring på spørsmål 2, "Bruker barnet setninger med preposisjoner?" På 4-5 år: mestrer han ikke spørsmål 3, "Bruker barnet fordi-setninger?" og mestrer delvis spørsmål 1, "Stiller barnet hvordan- og hvorfor-spørsmål?".

Han mestret bruk av preposisjoner når han snakket om konkrete ting, men hadde større vansker med å bruke dem i språket når det var abstrakt. Han hadde en frase som han ofte bruker: "Jeg vil være fred" (jeg vil være i fred). Jeg gjentok denne frasen tilbake til ham, men han oppdaget ikke at han ikke sa i. Han brukte ikke og for å binde sammen setninger, istedenfor brukte han så; "så kom en kjempe, så kom en kjempe til så tok an an". Ved en anledning observerte jeg ham spør: "hvorfor gjør du sånn?", ellers observerte jeg ikke at han brukte setninger med hvordan og hvorfor. I diskusjoner med andre brukte han ikke fordi når han skulle argumentere. Da han for eksempel sa: jeg vil være fred, sa han aldri fordi han vil leke alene eller bare med dem han leker med. Kommunikasjonsferdighetene til Thomas lå under det en kan forvente i forhold til alderen hans.

På 3-4 år har han delvis mestring på spørsmål 3, "Kan barnet formulere sine ønsker verbalt?". På 4-5 år er det ikke mestring på spørsmål 3, "Kan barnet fortelle gåter og vitser" og det er delvis mestring på spørsmål 1 og 2, "Kan barnet fortelle en historie med en viss sammenheng?", "Kan barnet lett gjøre seg forståelig?".

Fra intervjuet og mine egne observasjoner kom det fram at de andre barna ofte kunne ha vansker med å forstå hva Thomas ønsket å formidle. Når det gjelder uttale, ordproduksjon, samspill, og oppmerksomhet, er vanskene på disse områdene ikke like store. Det ville ha vært

interessant og sett hvor høyt han hadde skåret på alderstrinn 5- 6 år, hvis det hadde vært med på TRAS skjemaet.

#### 4.1.2. ALLE MED

ALLE MED skjema til Thomas ble utfylt da han var 5 år og 9 måneder og han er ”skåret” opp til 6 år.

Tabell 2: ALLE MED resultat for Thomas

|                  | 1-2 år | 2-3 år | 3-4 år | 4-5 år | 5-6 år |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Sosio/emosjonell | 6      | 6      | 6      | 3      | 2      |
| Lek              | 6      | 6      | 6      | 3      | 0      |
| Trivsel          | 6      | 6      | 4      | 3      | 3      |

Igjen ser en at vanskene starter ned på 3-4 årstrinnet, størst er vanskene på 5-6 årstrinnet.

På sosio-emosjonell utvikling fant jeg at Thomas hadde vansker ned på 4-5 års trinnet.

4-5 år, Thomas har ikke mestring på utsagn 3, ”Deltar i leker som sisten og gjemsel”. mens han har delvis mestring på utsagn 2, ”Har en viss selvkontroll viser følelser uten at det går utover andre”. 5-6 år har han ikke mestring på utsagn 2 ”Er initiativrik og sosialt aktiv, uten å opptre som ”verdensmester” eller trykke ned andre” og har delvis mestring på utsagn 1 og 3 ”Viser akseptable følelsesuttrykk i forhold til sinne, engstelse og frustrasjon” og ”Tar kontakt med andre barn på en positiv måte”.

Han valgte ifølge pedagogisk leder ikke å delta på felles lek med andre, slik som sisten og gjemsel hvis han kunne slippe. Han hadde delvis mestring på kontroll over egne følelser, jevnført med mine observasjoner, var det sinne og frustrasjon som han så ut til å ha mest vansker med. Leken hans foregikk med noen få bestemte barn, de andre stenger han ute. Han hadde også problemer med å kontakte andre barn på en positiv måte. Problemene til Thomas kom også til syne under punktet om leke-utvikling, her hadde han full mestring til og med 3-4 år.

På 4-5 år har han ikke mestring på utsagn 3, ”Deltar i regellek” og har delvis mestring på utsagn 2, ”Aktiv i rollelek”. 5-6 år er det ikke mestring på noen av utsagnene, ”Lar seg rive med i rollelek, viser glede, spøker og har det moro, ”Leker mer avansert konstruksjonslek med innslag fra virkeligheten” og ”Mer selvstendig i regellek, mestrer enkle spill og leker, med mindre voksenstøtte enn før”.

Thomas klarte å opprettholde lek over tid og behersket flere ulike leketyper, men han mestret ikke regellek og heller ikke rollelek fullt ut. I rollelek mestret han delvis å gå ut og inn av

roller, men han lekte for det meste rollelek med figurer og hadde en tendens til å gjenta kommersielle leketema. Sett ut i fra område om trivsel ser en at Thomas sleit med å finne seg til rette i barnehagen.

På 3-4 år er det ikke mestring på utsagn 1, ”Bruker lokalet og leker allsidig”. 4-5 år, er det ikke mestring på utsagn 2, ”Har knyttet vennskapsbånd” og der er delvis mestring på utsagn 1, ”Er ikke avhengig av voksne i leken”. 5-6 år, er det ikke mestring på utsagn 3, ”Tar initiativ til aktivitet og samspill, er en positiv faktor i gruppa” og har delvis mestring på utsagn 1, ”Viser trygghet i barnehagens daglige utfordringer”.

Tomas lekte lite allsidig, inne lekte han som oftest på lekerommet og han lekte nesten bare med lekene han hadde med hjemmefra; små biler og små figurer. Ute lekte han litt mer allsidig, men også her hadde han noen *faste steder og aktiviteter/leker han pleide å holde på med*. Thomas ble kontaktet av andre barn, men avviste ofte kontakten. Positivt var det at han ofte selv tok kontakt med dem han ville leke med. Bestevenn hadde han ikke, men lekte fast med tre gutter som var ett år yngre. Han var delvis trygg i barnehagens daglige utfordringer, han deltok aktivt i samlinger og i oppgaver, men var mindre med på nye leker.

Hans snevre lekerepertoar, samtidig som han var lite fleksibel med hvem og hvor han lekte, og ikke var åpen for andre barns forslag i leken, var med på å gjøre det samlede resultat av observasjonene i ALLE MED urovekkende i forhold til hans alderstrinn.

#### **4.1.3. Intervju og observasjoner**

Gjennom intervjuet med pedagogiskleder kom det fram lite som jeg ikke viste fra før etter å ha observert barnet. Hun fortalte at Thomas stort sett lekte med sine egne figurer i form av ”pang pang lek”, videre beskrev hun leken hans som enkel. Dette understøtter det jeg har observert. Thomas lekte for det meste inne på ”lekerommet” med lekene sine, som han lånte ut til. Han foretrakk å leke på et lite grupperom. Her lekte han stort sett hele tiden. Jeg gjorde kun en kort observasjon av ham i lek andre steder. ALLE MED skjemaet poengterer at valg av rom og sted for lek har sammenheng med trygghet og trivsel. Den sammenhengen kan en se her; ved å leke inne på lekerommet kunne han bestemme hvem som fikk være med, slik at han klarte å styre leken. Han nektet alle de han ikke ville leke med å være med i leken, også når han lekte alene avviste han andre barn. Via observasjoner og samtaler med pedagogisk leder kom det fram at Thomas hadde problemer med å forklare og argumentere, det viser igjen i på TRAS skjemaet. Pedagogisk leder fortalte at de faste ”vennene” hans ofte gikk i fra

ham og sa da at ”han bare prater og prater”, hun mente videre at det ikke var sikkert at de forsto hva han mente da han ikke er så flink til å forklare hva han mente. Argumentasjonen hans var dårlig, det eneste han sa var at han ville leke alene og de andre forstyrret ham/dem. Dette samsvarer med kom fram av TRAS-skjema som viser at han ikke brukte *fordi*-setninger. Han brukte i liten grad hvordan og hvorfor spørsmål, noe som viser at han har problemer med årsak - virkning. Ikke brukte han språket aktivt til å fortelle andre hva han hadde tenkt å gjøre. Isteden tok han leker og ting i fra andre barn og løftet dem. Han tok ikke ting for at han selv ville ha det, men fordi de ikke trengte dem i leken. I en episode slår det ene barnet seg og begynner å gråte da han snurret det rundt. Han stoppet opp litt, men fortsatte å snurre barnet rundt. Han unnskylder seg heller ikke etterpå. I et annet tilfelle dyttet han overende en gutt som gråt, fordi gutten ikke fikk være med å ”disse/huske” med ham og noen andre gutter. Dette gjorde han mens en voksen sto og snakket med dem.

Thomas så ut til å være avhengig av å ha de faste lekekameratene med seg. Pedagogisk leder fortalte under intervjuet at Thomas enten la seg under sofaen når den faste gjengen hans ikke var i barnehagen eller så valgte han å leke alene. Dette samsvarer med det jeg observerte, fram til de andre barna kom om morgenen holdt han seg for seg selv. Han avslo tilbud om å leke med andre barn og nektet dem å være med i sin lek. Lekerepertoaret hans var lite og han lekte for det meste de samme lekene om igjen og igjen. Når han skulle spørre om en av guttene vil leke med ham, sa han som oftest; ”*du kan få låne denne*” og gav vedkommende en leke han hadde med hjemme fra. Ved en anledning observerte jeg også at han ba en av guttene gå og spørre for ham. Han holdt seg da i bakgrunnen da gutten spurte, men da vedkommende ikke svarte, begynte han å fortelle at de lekte med Pokemon og at han kunne få en bestemt figur hvis han ble med dem. Istedenfor å prøve å komme inn i andres lek, holdt han seg heller for seg selv, og hvis han prøvde var det ved å prøve å låne vekk leker. Under måltidene brukte Thomas tiden til å spørre om de andre ville leke med ham og fortelle dem hvilke leker de kunne låne av ham. Han ventet til de var ferdige med å spise og stoppet dem i det de gikk ut og spurte vil de ville være med å leke, hvor på han gav en leke til barnet. Hvis barnet hadde andre avtaler om å leke med en annen gutt, fant Thomas raskt en leke til det barnet også.

#### **4.1.4. Oppsummering**

Thomas strevde med lek, sosialt samspill med jevnaldrede, og usikkerhet i forhold til venner. Språket til Thomas satte klare hinder i veien for det sosiale og omvendt, han klarte ikke å

argumentere og han klarte heller ikke alltid å formidle ting han ville si, for eksempel tok han en spade i fra et annet barn for der etter å legge den på plass. Det så ut til at Thomas ikke klarte å ta andres perspektiv, for han reagerte ikke adekvat på andre barns reaksjoner. Når han ikke fikk styre leken falt han utenfor. Trivselen til Thomas så tilsynelatende ut til å være god, han hadde noen å leke med og ved at han til dels turde å prøve ut nye ting, mens hans rigiditet på hvem han ville leke med, hvor og hva han ville leke viser noe annet. Han unngikk situasjoner der han måtte prøve å komme inn i pågående lek. Leken hans besto for det meste av gjentakelse av ulike kommersielle leketema. Dette viser at han hadde vansker i forhold til mestring av lek og at han har vansker med å la andre styre leken for da vil han mest sannsynlig falle utenfor selv. Jeg ville stille et spørsmål rundt vennskap, Thomas ser kanskje de 3 guttene han leker med som venner, men ser de på ham som venn?

Thomas manglende bruk av *fordi setninger* indikerer, at han kan ha vansker med årsakssammenhenger. Han har en for enkel måte å lese situasjoner/lek på, det viser eksempelet hvor han ikke setter gutten ned selv om han gråter. Med tanke på at han under samlinger ikke mestret å synge og gjøre bevegelser på en gang ville det vært av interesse å teste han med Reynell språktest (Bente Eriksen Hagtvet, Lillestølen, & Reynell, 1985) for å få klarhet i om han mestrer å gjennomføre to ting på en gang. Interessant var det å se at Thomas god mestring på samspill i følge TRAS, men at han på ALLE MED var alle områdene røde. Jeg tror at det kan ha sammenheng med at ALLE MED gir en mer detaljert beskrivelse av hva som skal forventes på de ulike utsagnene, og så har det flere punkter og områder som gir en bredere beskrivelse. Denne gutten bør utredes mer i forhold til både språkvansker og sosiale emosjonelle vansker.

## **4.2. Guro 4 år 3 måneder**

### **4.2.1. TRAS**

Guro var 4 år og 3 måneder da den siste TRAS registrering ble utført av barnehagen. Hun hadde da ikke mestring på alle områdene på 3-4 års trinnet, og naturligvis var flere åpne områder på 4-5 år. Derfor har jeg valgt bare å ta med resultatene fra 4-5 år på de områdene hvor hun også hadde dårlig (markert med rødt) mestring på 3-4 år.



**Tabell 3: TRAS resultat for Guro**

|                     | 2-3år | 3-4år | 4-5 år |
|---------------------|-------|-------|--------|
| Språkforståelse     | 6     | 2     | 2      |
| Språklig bevissthet | 6     | 4     | 1      |
| Uttale              | 6     | 4     | 0      |
| Ordproduksjon       | 6     | 5     | 0      |
| Setningsproduksjon  | 6     | 1     | 0      |
| Samspill            | 6     | 6     | 3      |
| Kommunikasjon       | 6     | 6     | 2      |
| Oppmerksomhet       | 6     | 5     | 0      |

Guro hadde ikke full mestring på alle av områdene på TRAS skjemaet, særlig vansker hadde hun med setningsproduksjon og språkforståelse. Språkforståelsen lå under det en kan forvente av et barn på 3-4 års trinnet, og hva en kan forvente av et barn på 4 år og 6 måneder. Jenta hadde tre åpne felter samt to spørsmål med delvis mestring under språkforståelsen.

3-4 år; er det ikke mestring på spørsmål 2 og 3, ”Forstår barnet minst 3-4 fargenavn?” og ”Forstår barnet nektende setninger?”. 4-5 år er det ikke mestring på spørsmål 3, ” Kan barnet fortelle noe om hva ting er?, og det er delvis mestring på spørsmål 1 og 2, ”Kan barnet sortere ting i kategorier?” og ”Forstår barnet gradbøying av en del-adjektiv?”.

Slik som det går fram av skjema mestret hun ikke fargene, hun gjettet og kalte dem gutte- og jentefarger. Dette kan ses på som en svak begynnende fargeforståelse. Hun hadde også vansker med benektende setninger. Guro hadde ikke store vansker på språklig bevissthet, uttale og ordproduksjon, men hun hadde ikke full mestring på noen av områdene. Under språklig bevissthet mangler hun mestring på et spørsmål på 3-4 år og har delvis mestring på spørsmål 4-5 år.

3-4 år har hun ikke mestring på spørsmål 2, ”Kan barnet leke og tøyse med språket”. På 4-5 år har hun et felt med delvis mestring; ”Viser barnet interesse for lekeskriving. De to andre spørsmålene står åpne.

Jeg observerte at hun drev med lekeskriving under en av mine observasjoner, det var ikke ordentlige bokstaver, men hun skrev symboler på noen spillekort som hun laget. Uttalen til

Guro var en av de tingene jeg festet meg mest ved. Det kom tydelig fram ved at hun byttet ut R med L flere ord og ved at hun glemte enkelte stavelser i ord. Hun hadde på dette punktet ikke mestring på 4-5 år og hadde et spørsmål uten mestring på 3-4 år.

På 3-4 år har hun ikke mestring ” Kan barnet uttale alle stavelsene i ord?”.

Setningsproduksjon var et annet område som hun strevde med. Her hadde hun flere områder uten mestring.

På 3-4 år er det ikke mestring på spørsmål, 2 og 3 ” Bruker barnet setninger med preposisjoner?”, ” Kan barnet bruke ord som angir form, størrelse, antall” og det er delvis mestring på ” Kan barnet bruke setninger med inntil 4 ord i riktig rekkefølge?”. På 4-5 år står alle feltene åpne; ” Stiller barnet hvordan og hvorfor spørsmål?”, ”Kan barnet bruke setninger som viser til noen som har hendt, skal hende?” og ”Bruker barnet fordi-setninger?”.

Da jeg observerte henne 3 måneder senere så jeg at hun hadde en begynnende mestring på bruk av preposisjoner i samtale om konkrete ting, og begynnende forståelse for ord som angir størrelse. Hun brukte ord som stor og ”større”. Ordproduksjon, samspill, oppmerksomhet og kommunikasjon ser ut til å være områder hvor hun hadde bedre mestring, men en må allikevel følge med på disse områdene.

#### 4.2.2. ALLE MED

Guro var 4 år og 6 måneder da observasjonene ble foretatt. Hun ble skåret opp til 5 år og dermed står alderstrinnet 5-6 år åpent og er ikke tatt med.

**Tabell 4: ALLE MED**

|                  | 1-2 år | 2-3 år | 3-4 år | 4-5 år | resultat for Guro |
|------------------|--------|--------|--------|--------|-------------------|
| Sosio/emosjonell | 6      | 5      | 5      | 3      |                   |
| Lek              | 6      | 6      | 3      | 3      |                   |
| Trivsel          | 6      | 6      | 4      | 0      |                   |

Den sosiale og emosjonelle utviklingen til Guro, lå litt under det en kan forvente av et barn på 4 ½ år.

På 2- 3 år har hun delvis mestring på utsagn 3, ”Gir” fra seg leker til andre”. 3-4 år, har hun delvis mestring på utsagn 2, ” Mestrer tur-taking ...”. På 4-5 år, har hun delvis mestring på alle

utsagnene” Samarbeider med andre barn”, ”Har en viss selvkontroll, viser følelser uten at det går utover andre” og ” Deltar i leker som sisten og gjemsel”.

Vanskene gav seg utslag i vansker med å gi fra seg leker som andre barn ønsket. I garderobesituasjonen hadde hun vanskeligheter med å vente på tur for å få hjelp, og spurte ofte flere ganger om å få hjelp, selv om hun har blitt fortalt at hun må vente. Under punktet om lek, ser en at vanskene var store, både på 3-4 år og 4-5 år.

På 3-4 år ikke mestring på utsagn 3, ”Blir værende i leken” og har delvis mestring på utsagn 1, ”Leker med andre barn”. På 4-5 års trinnet har hun ikke mestring på utsagn 2, ” Aktiv i rollelek”, og har delvis mestring på utsagn 1, ”Deltar i konstruksjonslek”.

Guro mestret delvis lek med flere barn, men hun falt fort utenfor. Hun hadde dårlig mestring på å kontakte andre barn, flere observasjoner viser at hun hadde vansker på dette området. En sjelden gang klarte hun å spørre selv om å få være med å leke. Når hun lekte alene varte leken lengre. Hun deltok i konstruksjonslek, bygget egne ting og sammen med andre barn, og klarte da å leke med det hun laget underveis og etterpå, men var avhengig av at andre barn eller voksne deltar i leken rundt det hun hadde bygget. Guro var lite med i rollelek, det jeg så av henne i rollelek var sammen med en voksen. I lek som sisten og gjemsel var hun avhengig av at en voksen var med og styrte leken, hvis ikke valgte hun ikke å delta. Mestring på trivsel var også under hva en kan forvente i forhold til alderen til barnet.

På 3-4 år er det delvis mestring på utsagn 2, ”Blir kontaktet av andre barn” og ingen mestring på noen av feltene på 4-5 år, ”Er avhengig av voksne i leken”, ” Har knyttet vennskapsbånd” og ” Tør å prøve nye ting, takler utfordringer”.

Trivselen var ikke særlig høy, hun hadde ingen faste venner, og ble i mindre grad enn de andre barna, kontaktet av andre barn. Hun var ikke avhengig av en voksen for å leke alene, men når hun skulle leke med andre barn var hun avhengig av hjelp fra voksne. Hun taklet delvis nye utfordringer, men det kom an på hva det var og hun spurte fort etter hjelp.

### **4.2.3. Intervju og observasjoner**

De observasjonene av Guro i lek med andre barn, var som oftest satt i gang av voksne. Hun ville gjerne leke med andre barn, men hadde ikke knekket koden for hvordan man på en positiv måte tar kontakt med andre barn. Hun var ofte avvisende i måten hun snakket til andre barn på, hun var sint og kommanderende. Dette førte til at de barna som hun klarte å starte en

lek gikk lei etter noen minutter. Dette trakk også pedagogisk leder fram under intervjuet, som det hun hadde merket seg i forhold til Guro sin lek, ved å si at Guro ikke hadde knekket lekekoden enda og at hun var sint i måten hun snakket til andre på. Hun fortalte også i en samtale etter en observasjon at Guro hadde vansker med å dele. Dette fant jeg igjen i flere observasjoner, der hun tok leker som andre barn ville ha uten at hun selv i utgangspunktet lekte med det, og brukte deretter gjenstanden for å oppnå kontakt med barnet som ville ha gjenstanden. I et av tilfellene ”diltet” hun etter det barnet som ville ha leken hun hadde, og hermet etter hennes lek, uten at det andre barnet brydde seg eller inkluderte henne i leken. I et annet tilfelle brukte hun leken til å få et annet barn til å leke med seg, *han* skulle få leken hvis han hjalp henne å bygge et slott med putene først. I dette tilfellet fikk hun hjelp til å spørre denne gutten om han vil hjelpe henne. I det daglige søkte Guro ofte/ hele tiden voksenkontakt for å leke. Hun spurte ”vil du leke med meg”, eller ”kan du hjelpe meg”. Det var sjelden å se henne spør andre barn om de ville leke. Når hun spurte andre barn om å få leke med dem var det ofte på oppfordring fra en voksen og med voksne til stede. At andre barn går i fra Guro når hun vil leke med dem var vanlig. Hun ville styre alt og åpnet lite for andres forslag, hun holdt på sitt. Hun viste svakhet i forhold til å ta andres perspektiv, ved at hun ikke forsto benektende setninger. Hun forsto ikke begrepet ikke, som krever at en må kunne tenke abstrakt. Dette gjorde seg utslag i blant annet i en leke-situasjon med et annet barn som sier ”jeg vil ikke bygge båt”, hvor på Guro bare fortsetter å bygge båt og det andre barnet går sin vei. Ute var hun ofte å finne på ”dissen/husken” med de andre jentene, dette er en lek som ikke krever så mye, hun kan bare sitte på. Ute lekte hun stort sett motorisk lek, vippe, huske, rutsje, klatre i trær, og grave i sandkassen. Hun spurte ofte flere ganger om hjelp, både til å klatre i trær, ta på støvelen mens hun ”husket”/disset”, kle på seg i garderoben, bygge, og til å finne ting for henne. Når en sa at hun måtte prøve selv, maste hun videre om hjelp. Hun sa ofte ”hjelpe meg” både til voksne og til barn. Hun gav fort opp når ingen støttet henne i det hun skulle gjøre. Mye ros og støtte måtte til for å få henne i gang med å gjøre noe selv. Etter det jeg observert trengte Guro en voksen i bakgrunnen når hun lekte som kunne hjelpe henne inn i, starte og hjelpe henne til å holde leken gående. Under intervju av pedagogiskleder kom det frem at Guro hjemme sier til mor at hun vil ha bestevenninne, men hun får det ikke til, noe som virket som å være sårt for Guro. Dette sammenfaller med observasjonene i ALLE MED. Pedagogisk leder sa i en senere samtale at hun prøvde å få Guro til å forstå at hun ikke kunne kjeft og bruke sint stemme til de andre barna om hun ville leke med dem, men Guro så ikke ut til å forstå dette. Jeg oppfattet Guro som et upopulært barn blant de andre barna i barnehagen. En gutt som lekte med henne en morgen, måtte forsvare seg ovenfor noen gutter

om hvorfor han lekte med henne. Han sa da ”hun har vært snill i dag. Hun hjelper meg”. Det er tydelig at de andre guttene ikke synes noe om at han lekte med henne, de spurte ”Hvorfor leker du henne?”

#### **4.2.4. Oppsummering**

Guro sine språkvansker har nok påvirket hennes sosiale emosjonelle utvikling og lekekompetanse, som igjen var med på å påvirke hennes trivsel. Både språklig og sosialt lå Guro under det som kan forventes av et barn på fire år. Observasjonene viste at jenta hadde vansker med forståelse og produksjon av språk, i tillegg hadde hun mindre vansker på de andre områdene. Guro hadde ut i fra det TRAS skjemaet viser, ekspressive- reseptive språkvansker, det vil si problemer med språkforståelse og med produksjons vansker. Hun ønsket å leke med de andre barna, men hun fikk det ikke til, derfor søkte hun mye voksen kontakt. Dette kan føre til at hun kan havne i en vond sirkel om ikke hjelpen blir gitt på rett måte. Guro virket å være et upopulært barn. De andre ønsket ikke å leke med henne, og enkelte barn blir bedt om å begrunne hvorfor de lekte med henne. Gjennom intervju/samtale, observasjonene og ALLE MED skjemaet kom det fram at vennskap var noe som Guro ønsket seg sterkt, men ikke fikk til. Dette ser ut til å påvirke trivselen hennes. Hennes lave trivsel viste også igjen ved at hun ofte spurte om hjelp før hun prøvde selv, og hun gav fort opp. Lek var et av de områdene Guro hadde vansker med. Hun mestret ikke å komme inn i eller bli værende i lek, dette kan skyldes at hun hadde vansker med å få og ha kontroll over leken. Kontroll over leken var nok viktig for henne, slik at leken ble oversiktlig for henne. Hun var heller ikke flink til å initiere lek selv med andre barn. Når hun ikke fikk bestemme i leken mestret hun ikke å være med, og når hun bestemte, gikk som oftest de andre. Hun åpnet ikke for de andre barnas innslag i leken. Dette viste at hun hadde vansker med å ta andres perspektiv og at hun hadde behov for kontroll. Guro lekte som oftest alene.

### 4.3. Linn 5 år 5 måneder

#### 4.3.1 TRAS

Linn var 5 år og 5 måneder da barnehagen sist utførte registreringer med TRAS skjema.

Tabell 5: TRAS resultat for Linn

|                     | 2-3 år | 3-4 år | 4-5 år |
|---------------------|--------|--------|--------|
| Språkforståelse     | 6      | 6      | 6      |
| Språklig bevissthet | 6      | 6      | 3      |
| Uttale              | 6      | 6      | 4      |
| Ordproduksjon       | 6      | 6      | 6      |
| Setningsproduksjon  | 6      | 6      | 6      |
| Samspill            | 6      | 6      | 6      |
| Kommunikasjon       | 6      | 6      | 5      |
| Oppmerksomhet       | 6      | 6      | 6      |

På 3 av 8 områder i TRAS, hadde Linn ikke full mestring; språklig bevissthet, uttale, og kommunikasjon. Fra siste TRAS kartlegging kom det fram at det var språklig bevissthet Linn strevde mest med akkurat da, men at det før hadde vært i hovedsak uttalen. Under feltet om språklig bevissthet, kan en at jenta har full mestring opp til 4 år.

På 4-5 år, spørsmål 2, er det ikke mestring, ”Viser barnet interesse for lekeskriving? og det er delvis mestring spørsmål 1 på samme alderstrinn, ”Kan barnet rime på egen hånd?”.

Så langt hadde hun ikke vist interesse for lekeskriving, men hun kunne skrive navnet sitt.

Linn sine uttalevansker omhandlet konsonantene R og S, som for flere barn er vanskelige å uttale.

Jenta har delvis mestring på spørsmål 2 og 3 på 4-5 år: ”Kan barnet uttale s-lyden riktig?” og ”Kan barnet uttale r-lyden riktig? (I samsvar med dialekt)”.

Jeg kunne lese av TRAS skjemaet at uttalevanskene hadde vært større før, og at de hadde blitt bedre ved hjelp fra logoped. Hun lespet enda og hadde ikke alltid R'en på plass.

Kommunikasjon var et annet felt hun ikke hadde full mestring på.

På 4-5 år, spørsmål 3, har hun delvis mestring, "Kan barnet fortelle gåter/vitser?".

Linn behersket korte vitser som hun har hørt i fra andre, for eksempel *en høne med slips*.

Dette er en begynnelse på læring av vitser, men det er ikke i seg selv en vits, da den ikke har noe poeng.

### 4.3.2 ALLE MED

Linn var 5 år og 5 måneder da jeg var inne og observerte henne.

**Tabell 6: ALLE MED resultat for Linn**

|                  | 1-2 år | 2-3 år | 3-4 år | 4-5 år | 5-6 år |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Sosio/emosjonell | 6      | 6      | 6      | 6      | 4      |
| Lek              | 6      | 6      | 6      | 6      | 6      |
| Trivsel          | 6      | 6      | 6      | 5      | 2      |

Fra registreringene på ALLE MED skjemaet fant jeg at Linn strevde mest med trivselen, det kommer tydelig fram i tabellen over. Under sosio/emosjonell utvikling var det to felter med delvis mestring.

På 5-6 år hadde hun delvis mestring på spørsmål 1 og 2, "Viser akseptable følelsesuttrykk i forhold til sinne, engstelse og frustrasjon" og "Er initiativrik og sosialt aktiv, uten å opptre som "verdens mester" eller å trykke andre ned".

Den pedagogiske lederen hennes hevdet under gjennomgangen av skjemaet at Linn viste lite følelser, mindre enn det som er vanlig blant i de andre barna. Hun tok delvis initiativ og var fullt ut sosialt aktiv, men som det kom fram under intervjuet/samtalen med pedagogisk leder og under observasjonene, var hun litt passiv og observerende før hun turde å spørre om å få være med eller om noen vil leke med henne. Hun var en rolig og forsiktig jente. Linn var aktivt med i alle typer lek, men hadde ofte enkle roller. Under trivsel hadde Linn flere punkter med delvis mestring.

På 4-5 års trinnet har hun delvis mestring på utsagn 3, ”Tør å prøve nye ting, takler utfordringer”. På 5-6 års trinnet er det ikke mestring på felt 1, ”Viser trygghet i barnehagens daglige utfordringer”, og har delvis mestring på felt 2 og 3, ”tør å protestere, argumentere og hevde egne synspunkt” og ”Tar initiativ til aktivitet og samspill, er en positiv faktor i gruppa”.

Linn deltok lite aktivt i samlingsstunder, hun sang ikke med og hun laget ikke bevegelser til sangene, men hun var med og prøvde ut nye aktiviteter og leker. Hun turde til dels å hevde egne synspunkter, det kom an på hvem hun måtte hevde dem ovenfor. Hvis hun var trygg på de andre som var med, turde hun å prøve ut mer og nye ting.

### **4.3.3 Intervju og observasjoner**

Hun så ut til å være trygg på noen få barn på avdelingen sin, og det var disse barna hun søkte kontakt med når hun ville leke. Gjennom observasjonene mine så jeg at hun lekte med tre jevnaldrede barn, to jenter og en gutt. Hun lekte også litt med en jente som var ett år yngre enn henne. Når Linn ville være med å leke, observerte hun ofte de andre barna først, og prøvde å delta på sidelinjen før hun turde å delta. Det kan se ut til at hun ikke ble deltakende i leken/aktivitetene før noen gav henne respons på det hun sier eller gjorde.

Etter frokost den ene dagen, gikk hun først bort til de hun pleide å leke med. De holdt på med noen Pokemonkort. Hun hentet sine egne kort og satte seg i sofaen ved siden av dem. Hun snakket ikke til dem, hun bare så på dem. De andre snakket heller ikke til henne eller kontaktet henne på noen måte. Etter at det hadde gått noen minutter, reiste hun seg og la kortene i sekken sin. Hun gikk da bort til noen som lekte med dukker, der etter til de som bygget med Lego, og til slutt gikk hun bort og satte seg med tegnebordet. Her kom hun i kontakt med noen barn som tegnet, da de kommenterte tegningen hennes. I en observasjon gjort ute, var hun sammen med tre jenter. Et av barna spurte en av de andre om de ikke skulle leke mor og barn. Den tredje jenta spurte med en gang om hun kunne være venninnen til barnet, det fikk hun. Linn derimot, brukte over ett minutt før hun spurte om å få være ”barnet til moren” hun også. Selv om hun hadde fått ja på å få være med i leken forble hun passiv og tok ikke noe videre initiativ, før venninnen sa noe som hun kunne henge seg på og gjenta. Hun ble mer aktiv i leken når en gutt hun var trygg på og kjente godt, også ble med i leken.

Denne avventende atferden virket typisk for hvordan Linn tok kontakt med andre barn som lekte. For meg kunne det se ut som hun ventet på at andre skal be henne inn i leken. Hun turde



som oftest ikke spørre om å få være med. Pedagogisk leder fortalte under intervjuet at Linn tok initiativ til lek alene og med andre barn, men at hun også kunne svive rundt og at hun gikk en del rundt før hun fant ut av hva hun skal gjøre. Dette stemte godt overrens med det jeg selv observerte. Videre fortalte pedagogisk leder at Linn sjelden hadde styrende roller i lek og at hun sto å så på og observerte før hun turde å bli med, men at hun også kunne gå rett bort å spørre om å få være med. Dette var avhengig av hvem det var. På spørsmålet om hun trakk seg unna enkelte situasjoner, svarte hun at *"hun kan stå mer betraktende, står litt på siden, og tenke "tør jeg være med?" Det er sjelden hun trekker seg vekk."* Jeg oppdaget i mine observasjoner at Linn var lite aktivt med i samlinger, hun deltok ikke ved å synge, hun gjorde litt bevegelser men det var så vidt en kunne se det. Til den ene sangen gjorde hun bevegelser bak stolen. I løpet av de tre samlingsstundene jeg observerte henne, var hun bare aktiv to ganger. Den ene gangen var da en voksen spurte hva hennes bokstav var, det svarte hun rett på. Deretter rakk hun opp hånden en gang, men fikk ikke svare. Hun rakk opp hånda når de andre barna gjorde det, men bare når flere rakk opp hånden. Hun var like passiv både i samling med andre 6 åringer, som hun var i samlinger på avdelingen. Linn snakket med en veldig tynn og svak stemme til dels hviskende til tider. Dette var noe som førskolelæren også dro frem under intervjuet: *"Hun snakker lavt, men barna ser ut til å høre og forstå henne. Før kommenterte de andre barna at hun snakket rart, de kunne le av henne. De har ikke gjort det i det siste."* Det er vanskelig å si hvordan dette har satt spor i jenta, men det kan se ut til å være en medvirkende årsak til at hun ikke er like deltakende som de andre barna i samlinger. Linns pedagogiske leder beskrev henne som et usikkert barn, som viste trygghet i forhold til enkelte barn/vennene sine. Dette kom også til uttrykk ved at jenta snakket lavt og veldig lyst, men hun kunne også snakke med kraftig stemme når hun ble bedt om det.

#### **4.3.4 Oppsummering**

Linn sine uttalevanser så ut til å ha påvirket hennes sosiale emosjonelle utvikling og trivsel. Fra ALLE MED kom det fram at Linn var usikker både i forhold til å prøve ut nye ting, hevde egne synspunkter ovenfor andre barn, i tillegg bydde hun lite på egne følelser. Selvtilliten hennes så ut til å være lav. Det kom til uttrykk ved at hun deltok lite i samlinger, hun sang ikke, hun gjorde veldig lite bevegelser til sangene og hun rakk sjelden opp hånden. Et annet uttrykk for dårlig selvtillit observerte jeg gjennom leken hennes, hvor hun ofte var avventende og ventet på å bli kontaktet. Linn så ut til å streve mest med å komme inn i lek som allerede på gikk. Når hun hadde kommet inn i leken så hun ikke ut til å ha noen store

vansker, hun deltok aktivt i alle typer lek, men en bør være observant på at hun sjelden hadde ledende roller. Fra intervjuet med pedagogisk leder frem kom at barn tidligere hadde kommentert at hun snakket rart og ledd av henne. Kommentarene kan med all sannsynlighet antas å ha hatt sårende effekt på henne, noe som kan ha vært med på å gi henne en dårlig selvtillit, som igjen kan ha ført til at hun nå snakker med lav og lys stemme for å virke yngre enn det hun var.

#### 4.4 Marie 4 år 4 måneder

##### 4.4.1 TRAS

Marie var 4 år da barnehagen utførte den siste TRAS registreringen, derfor har jeg bare kommentert de ulike områdene opp til 4 år, og har med litt tilleggsinformasjon om hvordan jenta hadde utviklet seg språklig til da jeg var der fire måneder senere.

**Tabell 7: TRAS resultat for Marie**

|                     | 2-3 år | 3-4 år | 4-5 år |
|---------------------|--------|--------|--------|
| Språkforståelse     | 6      | 5      | 3      |
| Språklig bevissthet | 6      | 6      | 1      |
| Uttale              | 2      | 0      | 0      |
| Ordproduksjon       | 6      | 6      | 2      |
| Setningsproduksjon  | 6      | 6      | 6      |
| Samspill            | 6      | 6      | 3      |
| Kommunikasjon       | 6      | 6      | 2      |
| Oppmerksomhet       | 6      | 6      | 1      |

Språkvanskene til Marie gav seg utslag i fra 2-3 årstrinnet når det gjelder uttale.

Hun hadde delvis mestring på felt 1 og 2 på 2-3 årstrinnet, ”Uttrykker barnet seg som oftest forståelig?” og ”Kan barnet uttale ord med m, n og p, b, t, d?” Hun hadde ikke mestring på felt 3, ”Er barnets uttale av ord vanligvis tydelig?”. På 4-5 års trinnet er det ingen mestring på noen av feltene, ”Kan barnet uttale ord med k og g riktig”, ”Bruker barnet lydene s, f, v riktig i begynnelsen av ord?” og ”Kan barnet uttale alle stavelsene i ord?”.

Da jeg observerte henne 4 måneder senere hadde hun utviklet mestring på alle punktene på 2-3 årstrinnet, i tillegg mestret hun på 3-4 årstrinnet lydene s, f, v riktig i begynnelsen av ord, og på 4-5 årstrinnet hadde hun delvis mestring på uttale av r-lyden. Alle de andre områdene står åpne. Det var med andre ord vanskelig å forstå hva barnet sier, da hun har store mangler ved uttalen. Både på ordproduksjon, setningsproduksjon, samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet hadde hun aldersadekvat utvikling. Disse områdene var enten fullt skravert opp til 4 år eller delvis skravert opp til 5 år. På språkforståelse, hadde hun et delvis skravert område om kunnskapen om fargenavn. Da jeg observerte henne 4 måneder senere kunne hun de fleste fargene jeg spurte henne om.

#### 4.4.2 ALLE MED

Jeg har valgt å ta med feltene opp til 5 år, men siden Marie var bare 4 år og 4 måneder da observasjonene ble gjennomført, kan en ikke forvente full mestring helt opp til 5 år.

**Tabell 8: ALLE MED resultat for Marie**

|                  | 1-2 år | 2-3 år | 3-4 år | 4-5 år |
|------------------|--------|--------|--------|--------|
| Sosio/emosjonell | 6      | 6      | 5      | 4      |
| Lek              | 6      | 6      | 5      | 5      |
| Trivsel          | 6      | 6      | 6      | 6      |

Under Sosio/emosjonell utvikling hadde Marie delvis mestring på flere områder.

På utsagn 3 under 3-4 år er det delvis mestring: ”Viser empati, for eksempel trøster noen som gråter” hun har også delvis mestring på utsagn 2 og 3 på 4-5 år: ” Har selvkontroll, viser egne følelser uten at det går utover andre” og deltar i leker som sisten og gjemsel.”

Marie sladret ofte på andre barn, noe som gikk ut over andre barn. Hun hadde vansker med å vise empati i noen tilfeller og hun kunne ta leker fra andre barn, som de i hennes øyne hadde lånt uten lov, mens hun mestret der i mot å trøste noen som er lei seg. I leken fungerte hun godt, hun lekte både i rollelek og konstruksjons lek. Her var det to utsagn med delvis mestring.

På 3-4 år hadde hun delvis mestring på utsagn 3: ”Blir værende i leken” og på 4-5 år har hun delvis mestring på utsagn 3: deltar i regellek.

Under intervjuet og gjennom observasjonene kom det fram at Marie lot seg lett distrahere og forlot egen lek. Jenta deltok lite i regellek med andre barn, men deltok når det var voksne med. Marie så ut til å trives og viste trygghet i barnehagen. Hun hadde en bestevenninne og hadde også andre faste venner som hun lekte med. Hun var ikke redd for å prøve nye ting og mestret å leke alene uten at voksne er tilstede.

#### 4.4.3. Intervju og observasjoner

Marie hadde i all hovedsak uttalevansker, det vil si fonologiske vansker. TRAS registreringene ble utført da hun var 4 år og 4 måneder gammel, i mellomtiden hadde hun hatt logopedhjelp, og vist store fremskritt. Jenta hadde gått fra å snakke veldig utydelig til å ha flere og flere konsonanter på plass. Hun hadde blant annet lært seg å uttale av *R*, men hadde den ikke med over alt ennå. Hun blandet *h* med *k*, og tegne blir til ”hegne”. Hun hadde nå full mestring opp til 3 år på uttale, og hadde også økende mestring på de andre alderstrinnene. I tillegg til uttale, observerte jeg at hun nå kan alle fargenavnene. I lek og sosial samhandling med andre barn hadde Marie en god utvikling, hun hadde faste venner som hun leker med og en bestevenninne. Men hun havnet lett i konflikter med andre, da hun ofte misforsto andres intensjoner. Dette stemte overens med det pedagogisk leder fortalte under intervjuet, hvor hun fortalte at Marie kranglet mye med bestevenninnen og med andre barn, ”Hun er bestemt og vil bestemme.” I en annen samtale med pedagogisk leder, uttalte hun at de to venninnene ikke stolte på hverandre. Den ene formiddagen havnet hun opp i seks konflikter, uten at hun klarte å løse noen på egen hånd. Marie lekte med bestevenninnen sin i en putekrok, de hoppet etter tur, og den ene gangen landet bestevenninnen slik at hun så vidt er bort i Marie sin fot. Marie begynte å sutre og smågråte. Bestevenninnen sa at hun ikke mente det. Marie henvendte seg til *meg* som gjentok det venninnen sa. Marie gikk så tilbake og lekte med venninnen. I en annen hendelse som skjedde tidligere på dagen, kastet venninnen skoene sine ut av putebingen. Skoen snertet Marie, som ble sint og kjeftet på venninnen. Hun gikk i fra henne og ville ikke leke mer med venninnen. Dette kan både være positivt, ved at hun tør å gi beskjed om ting hun ikke liker, men hun *bør* også lære å stole på hva andre barna sier. I en samtale med pedagogisk leder om denne observasjonen, sa hun at det var vanlig for Marie å komme opp i så mange konflikter. Bortsett fra at Marie ofte havnet i konflikter, la jeg merke til at hun ofte sladret på andre barn. Hadde et barn en leke som et annet barn eide, kunne hun ta den eller gå og fortelle den som eide gjenstanden eller en voksen at en annen hadde leken. Under intervjuet kom det fram at Marie måtte ha med seg alt og lar seg lett distrahere. I en

samtale med pedagogisk leder etter en av observasjonene mine fortalte hun at Marie var opptatt av hva som er rett og galt og at dette førte til at hun ofte avbrøt egen lek/aktivitet for å blande seg i andres lek. Hun spurte ikke om de har fått lov til å låne det. Jeg observerte at hun så å si alltid oppsøkte en voksen når noen ved et uhell eller med vilje hadde dunket borti henne eller liknende, og at hun sjelden godtok forklaringene til barna. Marie behersket å leke lenge, så lenge det ikke var noe som distraherer henne. At Marie lot seg lett distrahere kan være et tegn på konsentrasjonsvansker.

#### **4.4.4. Oppsummering**

Marie mestret å spørre andre barn om de ville leke med henne på en adekvat måte. Hun hadde flere barn som hun lekte med, men for det meste lekte hun med bestevenninnen som var like gammel som henne selv. Språkvanskene til Marie så ut til å ha påvirket hennes sosiale samspill, hun hadde i hovedsak fonologiske vansker, som så ut til å ha blitt bedre etter at hun hadde fått hjelp fra logoped. Via observasjonene intervju og utfylling av ALLE MED skjema kom det fram at jenta i mindre grad mestret å ha selvkontroll over egne følelser uten at det gikk ut over andre. Det kom også fram at Marie lett lot seg distrahere. Dette kan ses i sammenheng med at hun ikke alltid mestret å bli værende i leken, dette var ofte situasjoner der hun sladret på andre og tok eventuelle leker i fra dem. Hun så også ut til å streve med å ta andres perspektiv. Det kommer frem ved at hun tok leker i fra andre barn, og ved at hun ofte havnet i konflikter. Når en ikke klarte å sette seg inn i andres perspektiv vil en også vansker med å vise empati for andre. Hun tok ikke lekene fordi hun vil leke med dem selv, men for å returnere dem. Hun viste ikke tegn til å tenke over hva dette innbar for motparten. Sladring er noe som ikke verdsettes av andre barn, og kan være negativt for henne over tid, og ved at det ikke er like akseptabelt å sladre på andre for hver minste ting.

## 4.5. Sarah 5 år 10 måneder

### 4.5.1. TRAS

Sarah var 5 år og 10 måneder da siste TRAS registrering ble gjennomført, og hadde få og nærmest ingen åpne områder i TRAS skjemaet sitt.

**Tabell 9: TRAS resultat for Sarah**

|                     | 2-3 år | 3-4 år | 4-5 år |
|---------------------|--------|--------|--------|
| Språkforståelse     | 6      | 6      | 6      |
| Språklig bevissthet | 6      | 6      | 6      |
| Uttale              | 6      | 6      | 4      |
| Ordproduksjon       | 6      | 6      | 6      |
| Setningsproduksjon  | 6      | 6      | 6      |
| Samspill            | 6      | 6      | 6      |
| Kommunikasjon       | 6      | 6      | 4      |
| Oppmerksomhet       | 6      | 6      | 6      |

Denne jenta hadde ved hjelp fra logoped kommet over sine største språkvansker, som ser ut til å ha vært uttalevansker. I samtale med pedagogisk leder etter at jeg hadde avsluttet observasjonene mine, fortalte hun at saken til Sarah nå var avsluttet fra PPT sin side. Dette var ei jente som i hovedsak hadde strevd med uttalevansker, hun hadde strevd litt med andre områder også. Slik jeg kunne lese av TRAS skjema hadde Sarahs uttalevansker vært større før. Spesielt om en ser ett år tilbake, hadde hun fortsatt fire delvis skraverte områder på uttale på alderstrinnet 4-5 og 1 på alderstrinnet 3-4 år. Da jeg observerte henne hadde hun bare en liten uttalevanske igjen; hun uttalte ikke *R* i samsvar med egen dialekt. Hun hadde også et åpent felt på kommunikasjon, men det kan være fordi hun ikke kunne noen, eller på grunn av at hun ikke hadde vært eksponert for vitser og gåter i barnehagen.

## 4.5.2. ALLE MED

Skjema er helt skravert på de områdene jeg har sett på, hun framsto som en aktiv, trygg og sosial jente. Hun deltok og mestret alle typer lek, var initiativrik og kan ses på som en positiv leder i barnehagegruppen. Dette sammenfaller med hva som kom fram under intervju med pedagogisk leder.

**Tabell 10: ALLE MED resultat for Sarah**

|                  | 1-2 år | 2-3 år | 3-4 år | 4-5 år | 5-6 år |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Sosio/emosjonell | 6      | 6      | 6      | 6      | 6      |
| Lek              | 6      | 6      | 6      | 6      | 6      |
| Trivsel          | 6      | 6      | 6      | 6      | 6      |

## 4.5.3. Intervju og observasjoner

Sarah var en aktiv og sosial jente, hun tok både initiativ til å leke alene og med andre barn. Mens jeg observerte Sarah, var hun sosialt aktiv, hun lekte stort sett med de andre barna i seksårsgruppa, men hun kunne også inkludere barn som var yngre enn seg. Sarah mestret avanserte lekeformer, der en først bygger og planlegger, for så å leke med det en har bygd. Den ene dagen jeg observerte lekte hun og to andre barn sirkus. Først bygde de sirkuset, laget billetter, laget sirkusnummer, hentet publikum og hadde forhandlinger underveis når de ble uenige. Underveis i leken inngikk Sarah kompromisser med venninnen sin og viste at hun kunne løse konflikter på egen hånd. Leken foregikk hele formiddagen helt til lunsj. I samlingsstunder deltok hun aktivt, hun sang, rakk opp hånden og var ivrig til å svare. Pedagogisk leder fortalte under intervjuet at Sarah kan være sjenert om morgningen når hun kom. Spesielt hvis det var mye fokus på henne, ville hun ikke alltid svare på spørsmål, men dette gir seg fort, når hun får være i fred litt. Språklig observerte jeg lite vansker, dette er i samsvarer med TRAS.

## 4.5.4. Oppsummering

Dette barnet har hatt sine språkvansker knyttet til uttale, og ser ikke ut til å ha eller få noen vansker i lek eller i annet sosialt samspill med andre barn på grunn av dette. Hun ser tvert i mot ut til å være et sosialt og aktivt barn, som har en positiv innvirkning på resten av barnegruppa.

#### 4.6. Samlet oppsummering av resultater

Jeg sa en klar tendens i resultatene mot at en antakelse om at barn med lav mestring på TRAS også har lav mestring på ALLE MED. Det vil si at barn som har lav språkmestring også strever med den sosiale biten, noe jeg fant igjen i mine observasjoner og samtaler/intervju. I dette delkapittelet tar jeg først for meg forskjellene som kom fram av de innsamlede TRAS skjemaene.

Tabell 11: Samlet resultat av TRAS

|                     | T  | G  | L  | M* | S  |
|---------------------|----|----|----|----|----|
| Språkforståelse     | 18 | 10 | 18 | 14 | 18 |
| Språklig bevissthet | 10 | 11 | 15 | 13 | 18 |
| Uttale              | 17 | 10 | 16 | 2  | 16 |
| Ordproduksjon       | 17 | 11 | 18 | 14 | 18 |
| Setningsproduksjon  | 11 | 7  | 18 | 18 | 18 |
| Samspill            | 17 | 15 | 18 | 15 | 18 |
| Kommunikasjon       | 13 | 14 | 17 | 14 | 16 |
| Oppmerksomhet       | 17 | 11 | 18 | 13 | 18 |

**Rødt indikerer åpne felt og/eller felt med delvis mestring. Gult indikerer at barn er i en risiko sone./1 åpent felt eller flere felt med delvis mestring. Grønn indikerer at barnet mestrer området. Tallene er summen av hvert enkelt område. 18 p= grønn 17-13 gull 12-0 rød \* Marie var 4 år, men skravert opp til 5 år.**

Ut i fargekodene i figuren over kan en se at det danner seg tre grupper. Gruppe 1 innbefatter de som har to eller flere røde felter(Guro og Thomas). Gruppe 2 innbefatter de som har tre eller flere gule felter (Linn og Marie). Den siste gruppen består av Sarah som bare har to gule felter og resten grønne. I den første gruppen hadde barna sammensatte språkvansker (vansker med flere områder av språket). I gruppe 2 hadde barna i hovedsak uttalevansker. Linn i gruppe 3 hadde også i hovedsak uttalevansker, men hun hadde bare ett annet område som hun strever litt med. Selv om det bare var to av barna i studien som har rød farge på Uttale, har to av de andre barna også hatt store vansker her tidligere (Linn (gr2) og Sarah (gr3)). I gruppe 1 var uttalevanskene en del av en større språkvanske, det var de som hadde de største og mest omfattende språkvanskene i studien min. Mens barna i gruppe 2 og 3 hovedsaklig hadde fonologiske vansker. Gruppe 2 og 3 hadde ikke store vansker på andre områder, og de hadde også flere områder med mestring enn barna i gruppe 1. Felles for gruppe 1 og 2 er at de strever med ferdigheter som er forventet at de skal kunne på sitt alderstrinn. Ingen av barna i studien hadde full mestring på alderstrinnet under sitt eget.



ALLE MED observasjonene viser en tendens til de samme grupperingene.

**Tabell 12: Samlet resultat av ALLE MED**

|  | T     | G     | L     | M     | S     |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Sosio/emosjonell   | 24/30 | 14/24 | 26/30 | 22/24 | 30/30 |
| Lek  | 22/30 | 17/24 | 30/30 | 22/24 | 30/30 |
| Trivsel  | 25/30 | 16/24 | 25/30 | 24/24 | 30/30 |
| <p><b>Rødt indikerer åpne felt og/eller felt med delvis mestring. Gult indikerer at barn er i en risiko sone./1 åpent felt eller flere felt med delvis mestring. Grønn farge indikere at barnet mestrer området. Tallene er summen av hvert enkelt område.</b><br/> <b>5 år = maks 24 poeng 6 år = maks 30 poeng</b></p> |       |       |       |       |       |

Sammenlikner en figur 12 og figur 13 ser en at en får de samme gruppene her. En ser at de barna som hadde størst vansker med språket på TRAS også hadde de største vanskene i følge ALLE MED registreringene. En ser også at de barna med moderate vansker også hadde moderate vansker når det kommer til sosial/emosjonell utvikling, lek og trivsel på ALLE MED, mens Sarah som hadde høy grad av mestring på TRAS, hadde ingen vansker i følge ALLE MED skjemaet. Dette gir utgangspunkt for å dele inn barna i tre grupper. Gruppe 1 er de som har vansker med alle områdene tatt med i studien. Gruppe 2, de som har moderat mestring på et eller flere områder og gruppe 3 er de som har full mestring på alle områdene. I gruppe 1 finner vi Thomas og Guro, de hadde til felles at de slet med alle områdene, vanskene deres gikk to alderstrinn ned fra deres eget alderstrinn. De to hadde flere problemområder, blant annet hadde de ingen faste venner, de hadde vansker med å opprettholde lek med andre barn og strevde begge i ulik grad med å leke uten voksne tilstede. Vanskene deres på dette området var ikke så ulike, men alderen skiller dem litt her. Thomas virker mer utrygg, han foretrakk å leke på av grensete rom, mens Guro i langt større grad var avhengig av voksne for å leke med andre barn.

Gruppe 2 hadde full mestring fram til alderstrinnet under sitt eget. Mens vanskene innad i gruppe 1 var mer like, var vanskene i gruppe 2 mer ulike. Marie strevde mest med å kontrollere egne følelser uten at de gikk ut over andre og vise empati, mens Linn strevde med å vise adekvate følelser og med utrygghet. Linn var usikker i de daglige utfordringene i barnehagen samtidig som hun også strevde med å prøve ut nye ting. Marie hadde vansker med å bli værende i lek og med å vise empati for andre barn. I gruppe 3 har vi Sarah som hadde full mestring på alle utsagnene på ALLE MED, og hun hadde tilsynelatende ingen sosiale emosjonelle vansker.

Ut i fra mine observasjoner og ved sammenlikning av figur 12 og figur 13, har jeg organisert de resterende resultatene i fra mine observasjoner og intervju i de samme tre gruppene brukt over og har gitt dem navnene: 1. barn med sammensatte språkvansker, det vil si vansker på to eller flere områder ved språket og sosiale emosjonelle vansker. 2. barn med fonologiske vansker og sosiale emosjonelle vansker. 3 barn med fonologiske vansker uten sosiale emosjonelle vansker.

Thomas og Guro representerer gruppe 1. De har både lav mestring på ALLE MED og på TRAS, det stemmer godt overrens med observasjonene og intervjuene/samtalene jeg gjennomførte. De hadde de største språkvanskene og de største sosiale og emosjonelle vanskene. Begge hadde dårlige strategier for å komme inn i samlek. Thomas kompenserte for dette ved å dele ut leker for å kapre lekekamerater, dette gjør han rett etter måltidene før de andre har rukket å starte lek. Han valgte heller å leke for seg selv hvis de andre allerede lekte sammen. Guro tok leker andre ønsket å leke med, for på denne måten å oppnå kontakt med barnet. Men hun mestret ikke å gi fra seg leken, slik at hun kunne bruke den for å komme inn i leken. Observasjonene mine viste at tegn på at barna i gruppe 1 ikke klare å sette seg inn i andres situasjon, ta andres perspektiv. Dette kom til syne i både i leken og i initieringsfasen, da de ikke hadde gode strategier for å komme i gang eller for å opprettholde lek med andre. Begge barna var avhengig av å ha kontroll over leken. De var lite eller ikke åpne for andres forslag, noe som førte til at leken ofte ble avbrutt, ved at enten de selv eller de andre barna forlot leken. Thomas stengte ofte andre barn ute fra leken sin. Leken til disse barna varte ofte lengre når de lekte alene. De mestret enkle lekeformer, alene-lek, og lek med figurer som ofte er ritualiserte på bakgrunn av filmer og dataspill. Observasjonene mine tyder også på at barna i gruppe 1 har vansker med å få venner. Thomas hadde noen han lekte med, men var dette

gjensidig vennskap? Det så ikke ut til å være det. Guro har ingen faste venner og ønsker seg svært en bestevenninne. Hun var også upopulær blant de andre barna.

Felles for gruppe 2 og 3 var at de i hovedsak hadde fonologiske vansker, det vil si at de forstår godt hva andre sier og mestret å forklare seg, men at de hadde vansker med rett uttale av ordene. Alle de tre hadde de nå fått hjelp fra logoped. Ser en tilbake på tidligere registreringer hos disse jentene, ser en at alle jentene hadde større vansker med uttalen tidligere, det holder å se bare et halv til et år tilbake i tid. Utslag i språket ser ut til å gi seg utslag på den sosiale og emosjonelle mestringen hos barna i gruppe 2. Marie og Linn som representerer gruppe 2 hadde som sagt begge fonologiske vansker, mens deres sosiale emosjonelle vansker så ut til å være forskjellige. Mens Linn sleit med dårlig selvtillit og uttrykkighet, strevde Marie med å sette seg inn andre perspektiv, vise empati og konsentrasjon. Linn strevde tidvis med å komme inn i leken, hun hadde en passiv observerende måte å tilnærme seg leken på. Hun så ut til å vente på å bli kontakt av de som leker istedenfor selv å måtte kontakte dem. Hun var stille og rolig. Marie derimot havnet lett i konflikter og lot seg lett distrahere. Det kan se ut til at barna i gruppe 2 har noen av vanskene barna i gruppe 1 har, men at de bare har deler av dem og ikke i like stort omfang, og i motsetning til barna i gruppe 1 har Linn og Marie bestevenner og andre venner.

Gruppe 3 omfattet ett barn, dette barnet hadde ut i fra mine observasjoner ikke vansker i forhold til lek eller sosial omgang med andre barn eller voksne, tvert i mot var hun en jente med gode leke- og lederferdigheter. Hun hadde også overkommet sine språkvansker, og var etter at jeg avsluttet mine observasjoner, ferdig behandlet av PPT, og mottar ikke lengre hjelp i fra dem.

## 5. Drøfting

### 5.1. *Barn med språkvansker i lek*

Ut fra funnene mine kom det frem tre grupper:

1. Barn med sammensatte vansker (vansker på to eller flere områder ved språket, og sosiale emosjonelle vansker).
2. Barn med både fonologiske vansker og sosiale emosjonelle vansker.
3. Barn med fonologiske vansker uten sosiale emosjonelle vansker.

Funn i fra gruppe 3, blir i liten grad drøftet, fordi barnet i denne gruppen ikke hadde vansker i forhold til lek. Jeg har valgt å bruke navn i tillegg til nummer på gruppene i drøftingen, fordi barna ved flere anledninger representerer hver sine vansker.

Barn med språkvansker møter flere problemer når de leker. Ut i fra funnene mine ser det ut til at barna med de største språkvansker også har de største sosiale og emosjonelle vansker.

Forskning viser at det er en høy korrelasjon mellom å ha språkvansker og sosiale emosjonelle vansker. En regner med at opp til 50-70 % av barn med språkvansker også har sosiale emosjonelle vansker (Gallagher, 1999). En studie gjort ved Bredtvedt kompetansesenter uten for Oslo, fant at barn med fonologiske vansker hadde 18, 5% risiko for å utvikle milde til alvorlige emosjonelle og psykiske vansker, mens barn med en kombinasjon av reseptive og ekspressive vansker hadde 60 % sjans for å utvikle de samme vanskene (Duna et al., 2002). Noe som også vil gjøre seg utslag i lek. Mine funn viser at flere av barna jeg observerte sleit med vansker på ulike områder i forhold til leken:

1. vansker med å komme inn i lek
2. vansker med å bli værende i lek
3. vansker med å gi fra seg kontroll
4. vansker med å få/holde på venner
5. vansker med konfliktløsning
6. avhengighet av voksne

Ikke alle barna hadde vansker med alle punktene, men gruppe 1 og 2 hadde alle barna vansker med et eller flere av disse punktene, mens Sarah (gr3) ikke hadde vansker med noen av punktene.

### 5.1.1. Komme inn i lek.

Barna i gruppe 1 klarte sjelden å komme inn i pågående lek, Linn (gr2) så også ut til å slite med dette. Barna i gruppe 1 strevde mest med å komme inn i pågående lek. Thomas (gr2) så ut til å unngå denne type situasjon fullt og helt. Isteden for å prøve å komme inn i samlek, valgte barnet å leke med seg selv eller vente på en anledning der det kunne initiere lek. Guro (gr1) gjorde forsøk på å komme inn i leken men klarte det ikke. Linn (gr2) kom inn i leken, men brukte i hovedsak bare nonverbale strategier. En studie gjort av Graig og Washington (1993(referert i Fujiki & Briton, 1994) viser at barn med spesifikke språkvansker har større vansker med å komme inn i leken enn sine jevnaldrende. For komme inn i lek bør en mestre en eller flere av disse strategiene;

- 1) Stå i nærheten og observere og vente på en anledning
- 2) Få oppmerksomhet av andre ved hjelp av øyekontakt, eller vennlig berøring
- 3) Imitere lekekameratens aktivitet, verbalt eller ikke verbalt
- 4) Lage en versjon av lekekameratens verbale, ikke verbale aktivitet
- 5) Vise eller tilby materiell relatert leken/aktiviteten
- 6) Stille spørsmål som er relevante for den eksisterende leken
- 7) Spørre høflig og/eller direkte om å få være med
- 8) Gi informasjon relevant for den eksisterende aktiviteten/leken

(Vedeler, 2007:78-79)

Dette var strategier som barna i gruppe 1 ikke mestret og som Linn gruppe 2 delvis mestret noen. Guro (gr1) hadde også vansker med å komme inn i pågående lek, men hun prøvde i motsetning til Thomas (gr1) å komme inn i leken. Hun mestret delvis å bruke strategi 3, men hun mestret ikke å legge denne aktiviteten inn i leken til de andre barna. Dette er en lekeatferd som i følge Briton og Fujiki (2004) inviterer til avvising fra jevnaldrende, noe som stemmer godt overrens med mine observasjoner der hun ofte blir avvist av andre barn. I tillegg kan en se forsøk på bruk av strategi 5. Hun observerte hva andre barn lette etter og fant ofte disse lekene før de andre, men istedenfor å bruke dem som en vei inn i leken, tviholdt hun på gjenstanden og gav ikke slipp på den. Denne atferdsformen kan være en måte å kompensere på, for å ikke bli oversett av de andre barn. Da vil hun i det minste få litt oppmerksomhet. Linn (gr2) brukte i liten grad verbale strategier for å komme inn i lek. Hun observerte mye, men det hendte også at hun spurte om å få være med. I de fleste tilfellene ventet hun på at andre barn skulle kontakte henne. Hun kunne godt finne frem egne pokemonkort for å bytte, eller sette seg ned og begynne å tegne og på denne måten bruke kortene/tegningen til å prøve å oppnå kontakt. En kan på en måte si at Linn (gr2) bruker strategi 1. Hun avventer andres reaksjon og står og observerer den pågående lek, men hun ser ikke alltid ut til å finne den rette anledningen til å komme med et innspill. Strategien kan være god for henne i den grad at hun

selv unngår stress. Men det kan også tenkes at hele denne situasjonen der hun går fra aktivitet til aktivitet også er stressende, og at den blir mer stressende for hvert forsøk hun gjør, noe som jeg vil komme tilbake til under delkapittelet om stress. Linn (gr2) kommer som oftest inn i leken etter hvert, men bruker lengre tid enn andre barn. I tillegg til å bruke strategi 1, observerte jeg også at hun brukte strategiene 4, 5 og 7. Når hun brukte nonverbale strategier hvor hun selv ikke tok direkte kontakt, var suksessgraden avhengig av de andres sosialkompetanse, om de oppfattet at hun ville være med og om de ønsket å ha henne med, for å komme inn i leken. Graden av trygghet så ut til å være avgjørende for om strategien lyktes. Når det bare var barn hun var trygg på som var med i leken, så hun ut å vise et større initiativ til lek og gav mer av seg selv.

Thomas (gr1) lekte for det meste med barn som var yngre enn ham. Dette samsvarer med forskning på som viser at barn med språkvansker ofte velger å leke med yngre barn. De viser gjerne interesse for å leke med andre, men klarer ikke å komme inn i leken, slik som for eksempel Guro (gr1) (Færevaag, 2003a). Alle barn opplever å bli avvist, forskjellen er at barn med aldersadekvat språkutvikling ofte har flere strategier å spille på, slik at de kan prøve gjentatte ganger (Kloep & Hendry, 2003). Barna i gruppe 1 og Linn (gr2) gav derimot lettere opp, siden de mestret langt færre adgangsstrategier. Kommunikasjonsvansker gjør barna mer utsatte for å bli utestengt fra late-som lek. Det kan skyldes at de har vansker med å oppnå oppmerksomhet gjennom språket, vansker med å lytte, forstå andres perspektiv og følge med på hva andre sier (Olofsson, 2002). Flere av strategiene som Vedeler (2007) mener er gode mestringsstrategier for å komme inn i lek, krever ikke språklig kompetanse, men stiller derimot krav til sosial kompetanse og evnen til å ta andres perspektiv. En av disse strategiene går ut på å stå i nærheten av barn som leker, observere dem, og vente på en passende anledning til selv å bli med i leken. Denne strategien krever ikke en språklig kompetanse, men det krever at en klarer å tilpasse seg andres handlinger og ønsker, og å kunne se hva som man kan tilføre leken. Dette har begge barna i gruppe 1 vansker med, fordi de har lav kompetanse i forhold til å ta andres perspektiv. For å kunne beherske disse ferdighetene kreves det at barnet klarer ta andres perspektiv (Goswami, 2008). Flere barn med språkvansker rapporteres å ha vansker med å ta andres perspektiv (Bishop, 1997). Dette finner jeg igjen hos 3 av 5 av barna i studien min, ikke bare i barna gruppe 1, men også hos et av barna i gruppe 2.

### 5.1.2. Bli værende i lek

Det var ikke bare å komme inn i lek som var vanskelig for disse barna. Å bli værende i lek med andre barn så ut til å være like vanskelig. Funn fra observasjonene mine tyder på at barna i gruppe 1, må styre og ha kontroll over leken for at de skulle klare å holde tritt. I det de mistet styringen, ble leken oppløst, eller de valgte å forlate leken. For å mestre å bli værende i leken, ser kontroll ut til å spille en avgjørende rolle. Mestrer en ikke å gi fra seg kontrollen ser det heller ikke ut til at de klarer å bli værende i leken over tid. Jeg vil tro at alle barn er avhengige av å ha kontroll over leken, men at barn med språkvansker lettere ser ut til å miste den, siden de ofte har vansker med å få med seg hva som blir sagt, vansker med å forklare seg, osv. Barn med språkvansker har vanskeligheter for først å analysere hendelser, for deretter å holde dette i minne mens de formulerer et passende utsagn (Bishop, 1997). Noe som ser ut til å være avgjørende når en skal opprettholde kontroll og formidle ideer. Thomas (gr1) bestemmer også hvem som får være med, og stenger de andre ute. Dette ser ut til å være en bevisst handling for ikke å miste kontrollen over leken. For at barna i gruppe 1 skulle klare å bli værende i leken, var de avhengige av at leken var enkel, slik at de mestret den. Begge barna klarte med litt hjelp å spørre om å få være med i leken, men de var begge avhengige av at de fikk ha ledene roller, som gjorde at de hadde kontroll over leken. For å kunne ha ledene roller i lek, krever det gode sosiale og språklige ferdigheter (Vedeler, 2007) hos barnet. Det krever også at barnet klarer å sette seg inn i andres roller, og kunne samordne det med sin egen rolle (Olofsson, 2002). Thomas (gr1) styrte leken via lekene han delte ut og samlet inn igjen når han valgte å forlate leken, med andre ord måtte de andre holde seg inne med ham hvis de ville låne figurene hans og være med på leken. Barna i gruppe 1 behersket i liten grad å ta andres perspektiv og ta hensyn til dette i lek med andre. Dette så ut til å være en av grunnene til at de ikke klarer å opprettholde kontroll over leken.

Observasjonene mine viste at alle barna mestret de enkleste lekeformene som tumlelek, og lek med kroppen der barn hermer etter hverandre. Barna i gruppe 1 mestret konstruksjonslek til en viss grad. Begge barna i gruppe 1 klarte å bygge ting alene og delvis sammen med andre. Dette er lekeformer som stiller lavere krav til språkkompetansen enn rollelek, og var lekeformer som alle barna i studien min mestret (Vedeler, 2007). Rollelek krever at barn kan lytte og forhandle om leketemaet, gjøre avtaler seg i mellom, kontrollere egne impulser, tilpasse seg andres forestillinger, vente på tur, inngå kompromisser, hjelpe hverandre, og dele og gi uttrykk for egne ideer (Olofsson, 2002). Scriptet/innholdet i leken er i stadig forandring,

noe som krever at barna hele tiden klarer å innordne seg nye ideer og forandringer (Vedeler, 2007). Også her fant jeg at barna i gruppe 1 hadde de største vanskene. De klarte i mindre grad å gi fra seg kontrollen, og de gikk fort fra leken, eller endte opp med å ”ødelegge den”. Leken skal være et trygt område for barn å utforske seg selv og miljøet i forhold til evner, behov, interesser og andre forutsetninger (Olofsson, 2002). Barna i gruppe 1 hadde vansker med å innordne seg etter andre, mens Marie (gr2) hadde vansker med å ta hensyn til andre, og noen ganger vansker med å opprettholde konsentrasjonen. Gjennom samtaler med pedagogisk leder og gjennom observasjonene mine, ble jeg oppmerksom på at hun avbrøt egen lek og andres lek for å ”rette på” ting og ta leker i fra andre som ikke var deres. Hun kunne for eksempel gå bort til noen andre som lekte for å ta en leke som personen ikke eide, for så å gi det tilbake til den som eide det, eller legge det på plassen til den som eide det. Under lek kunne hun havne i konflikter, her spesielt med venninnen. Det kan tyde på at hun hadde vansker med å ta andres perspektiv.

Å gjøre seg forstått og forstå andre så ut til å være vanskelig, særlig for barna i gruppe 1. De hadde begge vansker med setningsproduksjon, noe som gjorde det vanskelig for dem å bli forstått av andre. Det er kjent at barn med språkvansker kan ha problemer med å kommunisere effektivt, og de kan snakke ”utenfor konteksten”, som gjør det vanskelig å forstå hva de mener (Vedeler, 2007). Utsagn ifra pedagogisk leder, tyder på at Thomas (gr1) hadde vansker med å gjøre seg forstått. Hun fortalte blant annet at de andre barna kommenterte at han snakket og snakket, og at de derfor gikk i fra ham. Hun mente at de andre barna gikk fordi de ikke forsto det Thomas (gr1) fortalte og at dette var grunnen til at de gikk ifra ham når de lekte sammen.

Ved å bruke et fast lekemønster, slik som kommersielle leketema, kan barn med språkvansker kompensere for de vanskene de har i leken. Thomas (gr1) lekte for det meste ved bruk av figurer fra TV og spillindustrien (for eksempel Pokemonfigurer eller andre actionfigurer). Dette er en lekeform han mestret og klarte å kontrollere. De kommersielle leketemaene er ritualiserte, det vil si at de har et fast handlingsmønster. Barna bare repeterer det de har sett på tv eller spilt som spill. Ritualiseringen av leken, gir barnet kontroll over egne og andres handlingsmønster, noe som gir forutsigbarhet (Olofsson, 2002). Barn med språkvansker blir sett av sine foreldre å være mer avhengig av rutiner enn sine søsken (Platou, 1997). Når leken er forutsigbar, krever den ikke like mye, og dermed vil barn med lavere språklig mestring klare å leke slike former for lek. Barnet kan konsentrere seg om det som det skal gjøre, og



trenger i mindre grad å tenke på og ta hensyn til hva de andre gjør. Denne formen for lek, gir barna lite utfordringer, da rollene i disse lekene er stereotypiske og handlingene er på mange måter bestemt på forhånd (ibid). Positivt er det at barn med lav språkmestring opplever at de mestrer leken, og ikke minst at de har noen å leke med. For Thomas (gr1) var det via denne type lek, at han klarte å leke med andre barn.

Mye tyder på at språkvanskene til barna blir tydeligere med økende alder. Flere av barna med språkvansker vil da søke yngre lekekamerater, fordi disse vil være nærmere deres eget språknivå. Etter hvert som barna blir eldre, bruker de mer tid på å forhandle om leketemaet enn på selve leken. Forhandlingen som skjer i forkant og under leken, avhenger av barnets evne til å ta andres perspektiv, og gjennom leken utvikles denne kompetansen (Samuelsson et al., 2005). Den økende graden av planlegging og diskusjoner om hva som skal lekes og hvilke roller de ulike skal ha, gjør at barn med språkvansker kommer til kort. Barn søker intuitivt å leke med barn med noenlunde lik språkmestring som dem selv. Thomas (gr1) lekte med gutter som var året yngre enn ham selv. Ved å leke med yngre barn kan de forsette å leke leker som ikke krever like stor grad av komplekst språk. Men som nevnt var det ikke alltid disse barna heller ville leke med Thomas (gr1), det skyldes at de med økende alder vil søke til barn med bedre språkmestring enn ham.

I alenelek, lekte både Thomas (gr1) og Guro (gr1) mer selvstendig og over lengre tid, mens Marie fortsatt hadde vansker med å leke over tid, selv da hun lekte alene. Ut i fra det jeg observerte tror jeg dette kan skyldes konsentrasjons vansker og vansker med å sette seg inn i andres perspektiv.

### **5.1.3. Konflikt i lek**

Barna i gruppe 1 havnet lett i konflikter, det samme gjorde Marie i gruppe 2. De "løste" konfliktene på ulike måter. Thomas (gr1) valgte som oftest å trekke seg vekk fra situasjonen, men han kunne også bli fysisk ved å dytte andre. Guro (gr1) valgte som oftest å søke hjelp av voksne for å løse konflikter eller holde igjen leker som andre vil ha, men hun kunne også stå på sitt eller velge å forbli passiv. Marie (gr2) sto enten på sitt eller søkte hjelp fra voksne. Linn (gr2) og Sara (gr3) løste konfliktene sine på egenhånd, havnet i færre enn de tre andre. Dette kan sees i sammenheng med at de klarte å innordne seg andre og klarte å ta andres perspektiv, i tillegg til at de mestret flere ulike problemløsningsstrategier.

Barn med språkvansker kan enkelte ganger kompensere ved å være voldsomme og med å ta leker fra andre, for da vil de ikke oppleve å bli oversett (Vedeler, 1987), og de kan komme med upassende reaksjoner og utsagn (Rosinski-McClendon og Newhoff (1987) i Bishop, 1997). Guro (gr1) kunne til tider tviholde på leker som andre hadde ytret ønske om. Dette var noe som ble oppfattet negativt av de andre barna, og førte aldri til at hun fikk være med å leke. Thomas (gr1) var tidvis voldsom. Han løftet opp andre barn og snurrer dem rundt uten å si noe som kunne indikere hva han hadde tenkt å gjøre. Jeg observerte også at han dyttet et annet barn, mens en voksen prøvde å løse en konflikt for ham.

Barn med språkvansker kan ofte ha et større behov for å uttrykke seg enn det de mestrer, dermed kan det oppstå konflikter og vanskeligheter når barnet ikke klarer å formidle budskapet sitt (Platou, 2002). Når en ikke klarer å holde leken gående og løse konfliktene som oppstår, utvikler de ikke i like stor grad disse evnene slik som andre barn gjør via leken (Lamer, 1997). Det var ikke alltid store konflikter eller misforståelser som førte til at leken ble oppløst. Guro (gr1) mestret ikke betydningen av ordet ”ikke”. Mens hun bygget puteslott med en gutt, foreslo hun å bygge båt isteden, hvorpå gutten svarte; ”Jeg vil ikke bygge båt”, og fortsatte å bygge slott, mens Guro (gr1) begynte å bygge båt. Dette førte til at gutten gikk sin vei og uten at Guro (gr1) gjorde forsøk på å prøve å stoppe ham. Denne måten å opptre på vitner om at hun ikke behersker konfliktløsningsstrategier, og at hun mangler noe begrepsforståelse. Et barn som har sosiale kognitive vansker og/eller språklige- og kommunikasjonsvansker, kan framvise begrensninger i konfliktløsning. Når en ikke har utviklet en språklig struktur som er nødvendige for å kode effektiv konfliktløsning, kan de komme til kort slik som barna i gruppe 1 gjør. Når de i tillegg har fremviser vansker med å kontrollere egne impulser, gjør det situasjonen deres enda vanskeligere.

Forskning har kommet frem til at barn med språkvansker i mindre grad bruker overtalelsesstrategier, og de spør i liten grad om informasjon som kan være nyttig for situasjonen (Stevens & Bliss, 1995). En har også funnet at barn med språkvansker har vansker med å komme frem til en felles beslutning, og at som oftest gir én av partene seg (Grove et al., 1993). Dette stemmer overrens med det jeg fant i min studie. Barna med konfliktløsningsvansker spurte i mindre grad om informasjon for å løse problemene, og de så også ut til å ha vansker med å overtale andre. De havnet ofte i konflikter, noe en ser igjen hos barn med språkvansker, og yngre barn med samme språkmestring som barn med språkvansker (Grove et al., 1993). Ved at de har vansker med å bli enige om en felles beslutning, og ved at

de ikke klarer å stille spørsmål om hva, hvordan eller hvorfor, vil det være naturlig at det kan oppstå konflikter. Slik tilfellet var for Thomas (gr1), Guro (gr1) og Marie (gr2).

## **5.2. Konsekvenser**

Hva skjer når barn ikke får være med å leke? Hvordan påvirker det barnet?

Barna i gruppe 1 og 2, opplevde i ulik grad vansker på grunn av at de ikke kom inn i, og/eller klarte å bli værende i leken. Det gav seg utslag i økt avhengighet av voksne, nedsatt trivsel, isolasjon, stress, problemer i forhold til vennskap og færre og mindre erfaringer. Støtte for disse funnene finner jeg i en forskningsstudie som viser at barn med språkvansker har vansker med atferdskontroll, å løse praktiske oppgaver, og problemer med å få og holde på venner (McCabe & Marshall, 2006).

### **5.2.1. Mindre erfaringer og læring**

Barna i gruppe 2 kom seg inn i leken, og de fått med seg mer læring og flere erfaringer enn barna i gruppe 1. Med økende alder og økende kompleksitet i leken står barna i gruppe 1 i fare for å henge enda lengre etter. Avvisning fra andre gir mindre erfaringer. Manglende erfaringer med å leke med andre barn gjorde seg utslag spesielt hos Guro (gr1). Hun ble stadig ble avvist av andre barn, og de som lekte med henne ble bedt av andre barn om å forklare hvorfor de lekte med henne, så det var tydelig at hun var upopulær i barnegruppen. Thomas (gr1) mestret ikke å komme inn i pågående lek, og lekte som oftest ut i fra sine kommersielle tema, hvor det er en fast handling som ikke byr på store rom til å forhandle og komme med ideer til handlingsforløpet. Denne lekeformen gir Thomas (gr1) en snever erfaring med bruk av språk og sosiale ferdigheter, enn vanlig rollelek uten et kommersielt tema gir. I tillegg går han glipp av mye sosial og språklig læring ved at han trekker seg vekk og ikke velger å prøve å komme inn i leken til andre barn. Linn (gr2) opplevde til en viss grad å bli avvist, men i motsetning til Guro (gr1) og Thomas (gr1) gav hun ikke like fort opp. Hun prøvde ikke alltid å komme inn i samme lekegruppe flere ganger, men gikk fra lekegruppe til lekegruppe og prøvde å komme inn, noe hun til slutt lyktes med. Gjennom forsøkene sine vil hun gradvis lære å gjøre nye erfaringer med (ang?) hvilke strategier som lykkes for henne. På denne måten kan hun utvikle sine strategier. Når hun lekte med mer enn ett barn fikk hun/på tok seg lavere sosiale roller, for eksempel baby og lillesøster. Rollelek er et ypperlig sted for barn å utforske de ulike sosiale rollene som er rundt dem, men barn som blir avvist av jevnaldrende eller blir gitt

underdanige roller går glipp av mye av læringen som skjer i leken (Vedeler, 2007). Dette vil igjen føre til at de får dårlig lekekompetanse. De manglende evnene gjør at de blir utestengt eller gitt underdanige roller, og barnet får heller ikke forbedret sin lekekompetanse. Alle de syv gevinstene av rollelek Høigård (2006) henter frem; løsrivelse fra her og nå situasjon, desentrering, varierte språkhandlinger, begrepsutvikling, dialogferdigheter, fortellerkompetanse, metakommunikasjon og metaspråklig bevissthet, og skriftspråkligstimulering, blir svekket. Hvis avvísningen og en fortsettelse av å ha bare underdanige roller blir typisk for barnets lekehverdag, vil dette kunne føre til sosio-emosjonelle vansker.

De ulike lekeformene skaper ulike erfaringer og ulik lærdom. Lek er med å utvikle den språklige kompetansen. Når barna med språkvansker faller utenfor leken fordi de ikke har de språklige ferdighetene som skal til, skaper dette en negativ sirkel, hvor de heller ikke får utvikle språket sitt. Når barn mislykkes i lek gjentatte ganger over tid, kan de miste status og bli avvíst av andre barn (Lamer, 1997). Språklige ferdigheter er helt sentrale i forhold til å etablere sosiale relasjoner med jevnaldrende, de er også viktige for å forstå regler for atferd (Rice, 1995). Når en ikke kommer inn i rolleleken, går en glipp av muligheter til å lære konfliktløsning, samarbeid og perspektivtaking. Dette er noe som barn med språkvansker sårt trenger. Rollelek anses(?) spesielt viktig for barns utvikling av språklig- og sosialkompetanse, for via den får barnet utfordret egne kommunikasjonsferdigheter, og evnen til å late som (Vedeler, 2007).

Flere av barna i studien min var avhengige av voksne for å komme i inn i samlek og for å opprettholde lek. Barna i gruppe 1 trengte hjelp både til å komme inn i lek og til å løse konflikter for å holde leken gående, mens Marie (gr2) kun trengte hjelp til å løse konflikter. At de trengte hjelp fra voksne kan en se på som en naturlig konsekvens av språkvanskene til barna. Språkvanskene setter kjepper i hjulet når de skal forklare seg, og de klarer ikke alltid å gjøre seg forstått (Platou, 2002). På denne måten opplever de dermed en rekke konflikter og misforståelser som de selv ikke klarer å rette opp i. Guro (gr1) brukte voksne aktivt som lekekamerat, og hun foretrakk å spørre voksne istedenfor barn. Hun spurte etter mye hjelp, både til påkledning, i lek, og til å finne ting osv. Uten motivasjon i fra voksne gav hun fort opp. Marie (gr2) søkte til voksne når hun havnet i konflikter, mens Thomas (gr1) sjelden søkte til voksne, han trakk seg heller vekk fra konfliktene. Felles for disse tre er at de alle trenger voksen støtte for å klare å bli værende i leken. Når konfliktene oppstår, må de lære å

håndtere dem. Guro (gr1) mestret stort sett bare å leke mens det var voksne tilstede, som guidet henne til de rette svarene/handlingene. Voksne har bedre evne og mer tid til å sette seg inn i hva barnet mener selv om det ikke kommer klart fram. De har tid til å spørre oppklarende spørsmål, denne samme tålmodigheten har sjelden barn og en kan ikke forvente at de skal ha det heller. Derfor var det naturlig at Guro (gr1) søkte mye voksen kontakt for på den måten for å kunne oppleve mestring.

Studier viser at barn med språkvansker ofte blir sett på som mindre intelligente, med lavere sosiale ferdigheter og lederegenskaper enn barn uten språkvansker (McCabe & Marshall, 2006; Rice et al., 1993). Dette kan føre til at voksne stiller lavere krav til disse barna. Dermed skapes en negativ sirkel med lave forventinger og mål for disse barna, noe som fører til at disse barna lærer mindre enn andre barn, fordi de ikke får store og varierte nok utfordringer. Uten riktig hjelp vil barna stå i fare for å bli værende i en negativ spiral, som vil føre til at barnet får større og større vansker etter hvert som de andre barna utvikler seg, og gapet en må ta igjen blir bare større med økende alder. For mye hjelp kan også være negativt. Avgjørende for barns læring er at barnet selv er delaktig i problemløsningene, ellers vil de lære seg til å stole på at andre alltid vil komme og løse problemene for dem (Sjøvik, 2002). Via leken lærer barn gradvis å forstå andres perspektiv (Samuelsson et al., 2005), og utvikler empati, prososiale atferd, selvkontroll, glede og humor.

Siden Thomas og Guro ikke klarte å bli værende eller komme inn i lek med jevnaldrende gikk de glipp av mye læring. Sosialisering hos barn skjer gjennom lek, det er gjennom leken de skaper felles opplevelser som lager grobunn for vennskap og læring, og de går også glipp av mulighetene til å bearbeide inntrykk (Olofsson, 2002). God sosial kompetanse er en forebyggende faktor for å unngå stress, depresjoner, og mot å havne på skråplanet (Lamer, 1997). Derfor er det særs viktig at barna får den hjelpen de trenger i tide. Barna med denne type vansker står i fare for å falle utenfor når de kommer opp i skolealder, og i skolealder er det vanskeligere å komme over sine sosiale emosjonelle vansker. En ser i denne alderen en økning av angst, dårligere sosial kompetanse, og høyere frekvens av atferdsvansker (McCabe & Marshall, 2006).

### 5.2.2. Vennskap og trivsel

Ut i fra ALLE MED registreringene og observasjonene mine, fant jeg at barna i gruppe 1 og Linn (gr2) kunne se ut til å ha nedsatt trivsel. Trivselen var lavest hos barna i gruppe 1. Noe som kan være en faktor her er venner/bestevenner, for de hadde ikke i like stor grad som de andre barna i studien venner, og de ble i større grad avvist av andre barn. De hadde ingen faste venner som ventet på dem om morgningen eller som spurte etter dem, noe som ALLE MED skjemaet legger til grunn for vennskap (Løge et al., 2006). Ut i fra observasjonen ved bruk av ALLE MED skjema, fant jeg at mangelen på venner så ut til å påvirke trivselen til barna i en negativ retning. Forskning på området viser at venner ser ut til å styrke barnet, det gir en trygg base som gir selvtillitt og grunnlag for å prøve ut nye sosiale uttrykk og ferdigheter (Broström, 2000). Grunnen til at barna i gruppe 1 ikke har venner på samme måte som de andre barna, kan ses i sammenheng med de vanskene de hadde i forhold til lek. For det er gjennom lek barn bygger vennskap. Trivselen påvirker lekeaktiviteten. Når barn har noen å leke med stresser de mindre.

Undersøkelser som Bishop (1997) referer til, viser at barn med spesifikke språkvansker har større risiko for å bli ignorert av jevnaldrende i samtaler, og at de også ofte er mindre ettertraktet som lekekamerater. Dette kommer av at barn foretrekker å leke med barn med språkmestring lik dem selv. Dermed faller de barn med språkvansker ofte utenfor (Beitchman, 1996). Jeg fant at det var barna i gruppe 1 som strevde mest på dette området. Barna i gruppe 2 og 3 hadde alle venner og bestevenner. Når barn mislykkes i lek gjentatte ganger over tid, kan de miste status og bli avvist av andre barn (Lamer, 1997). Som et resultat av vanskene med å komme inn i, og bli værende i leken med andre, ser det ut til at gruppe 1 oftere valgte å leke alene. De var ikke åpne for andres forslag, og lot ikke andre få komme med innspill til leken. En har funnet forhold som viser at det er sterk sammenheng mellom barns evne til rollelek og sosial kompetanse, og popularitet i barnegrupper der barns alder, kjønn og intelligens holdes konstante (Olofsson, 2002). Siden barna i gruppe 1 ikke mestret rollelek og sosialkompetanse på likt nivå som de andre, har nok dette påvirket deres status og popularitet. Barn som er upopulære lekekamerater har ofte ikke denne forståelsen, og de forstår heller ikke de uuttalte regler for lek og sosialt samvær. Disse barna opplever gjentatte ganger å bli avvist. Andre barn må i enkelte tilfeller forsvare hvorfor de valgte å leke med dem, fordi de er upopulære. Barns status beregnes på bakgrunn av deres kreativitet, evne til å leke, inngå kompromisser, leve seg inn i leken og forstå andres snakk og handlinger (Åm, 1984).

Gjennom leken utvikler barn å bli bedre lekekamerater, men ved gjentatte avvisninger og ved å bli gitt underdanige roller hvor de ikke får være med å bestemme, vil de gå glipp av denne utviklingen, dette fører i stedet barnet inn i en negativ sirkel som det er vanskelig å komme ut av uten hjelp. Ikke å ha venner og ikke mestre å få venner gjør selvsagt noe med hvordan en ser på seg selv og har dermed innvirkning på utviklingen av selvtilliten og selvbilde.

Kvellido (2008) skriver at vennskap må være frivillig, inneholde varierte emosjoner og affekter, som i hovedsak er positive og de må vare over tid. Så langt ser det greit ut for vennskapet Thomas (gr1) hadde med guttene. Spørsmålet er om vennskap er gjensidig eller ensidig, noe det ikke er enighet om i litteraturen. Slik jeg ser det er vennskapet mellom Thomas og guttene ensidig, for ingen av dem venter på ham om morgenen eller spør etter ham når de kommer. De 3 andre guttene spurte sjelden om Thomas (gr1) ville være med dem å leke, og de fortsatte å leke uten å bry seg når han gikk. Etter min mening er det klart at guttene Thomas (gr1) leker med, ikke ser på ham på samme måte som han ser på dem. Slik jeg ser det, må dette ha innvirkning på relasjonen, eller er det slik at når en ikke vet om noe annet så savner man ikke det heller (Kvellido, 2008)? Selv om verdien av ensidig vennskap kan være lavere enn om det hadde vært gjensidig, vil det allikevel ha positiv betydning for Thomas (gr1). ALLE MED håndboken beskriver det å ha knyttet vennskapsbånd som styrende for leken, en leker allsidig og forpliktende (Løge et al., 2006). Thomas (gr1) ventet på de barna han vil leke med og han savnet dem når de var vekke, men han mestret ikke å leke allsidig, og vennskapet til dem var ikke det som er styrende for hans lek. Det som var styrende for hans lek var lekene han hadde med seg. Han hadde dermed vansker med å få et gjensidig vennskap.

Linns (gr2) trivsel var også lav. Et av hennes problem så ut til å være usikkerhet i forhold til hvordan andre oppfattet henne. Hun hadde tidligere opplevd at andre hadde kommet med negative kommentarer i forhold til hvordan hun snakket. I følge pedagogisk leder forekom ikke dette lengre, men det ser ut til å ha satt sine spor i henne. For Linn kan dette ha vært en medvirkende årsak til at hun i flere sammenhenger så ut til å føle seg utrygg. Dette kunne en se ved at hun snakket med lys og lav stemme, noe hun trolig gjorde for å virke yngre enn hun var og for å dekke over eventuelle uttalefeil. Barn med språkvansker er som oftest klar over vanskene sine selv, det er ikke fritt for at negative kommentarer og mobbing kan påvirke barnet i en negativ retning. Opplevelser av tilkortkomning og mindreverd følger ofte slike uheldige erfaringer. På denne måten kan et språkhemmet barn bli hemmet i sin videre utvikling, ved at det går inn i en vond sirkel med manglende motivasjon, svekket initiativ og

liten språklig aktivitet (Sjøvik, 2002). Nedsatt trivsel kan føre til emosjonelle vansker og eller sosiale vansker. Baker og Cantwell (1987) mener det er sannsynlig at kommunikasjonsvansker fører til psykososiale vansker, som igjen kan være medvirkende til psykiatriske problemer. Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom språk, kommunikasjon og sosiale ferdigheter, de påvirker hverandre og hver av disse ferdighetene har betydning for mestring av alle sammen (ibid). Thomas (gr1), Guro (gr1) og Marie (gr2), så alle ut til å ha sosiale vansker. Ut i fra observering og registreringer fra ALLE MED skjema kom det fram at de hadde manglende selvkontroll, hadde liten evne til sosial kontakt og innlevelse i andres menneskers situasjon, og de kan utføre aggressive handlinger, noe som alle er indikasjoner på sosiale vansker (Solli, 1993). Linn kom lettere inn i lek som foregikk mellom venner av henne, enn om en venninne lekte med et barn hun ikke var venn med/trygg på. Linn var det barnet som deltok minst under samlinger, hun sang ikke, gjorde forsiktige eller ingen bevegelser til sanger og svarte sjelden på spørsmål. Dette kan ha sammenheng med at hun i større grad enn de andre barna viser indikasjoner på emosjonelle vansker. Solli (Solli, 1993), viser til at emosjonelle vansker innebærer angst, redsel for nye situasjoner og oppgaver, overdrevet bekymring, positivitet, og at de ofte er lei seg og lett gråter. Under dette kan jeg si at mest sannsynlig har ikke Linn store emosjonelle vansker, men i og med at hun ikke deltok aktivt i samlinger, dels var redd for nye situasjoner og dels er passiv på den måten hun tar kontakt med andre på, vil en kunne si, at hun så ut til å ha lettere emosjonelle vansker. Noe en må følge nøye med på slik at de ikke utvikler seg. Et annet moment var at hun i følge ALLE MED ikke viste akseptable følelsesuttrykk. Hun viste verken sinne, glede eller tristhet i like stor grad som sine jevnaldrende, og så ut til å holde på følesene inni seg.

### **5.2.3. Isolasjon**

Thomas (gr1) valgte å trekke seg unna eller isolere seg fra andre. Han klarte ikke å komme inn i leken, og blir på den måten isolert fra de andre og får mindre og snevrere erfaringer. Ut i fra mine observasjoner kom det fram at Thomas (gr1) i større grad enn det som er ”normalt” trakk seg vekk fra vanskelige situasjoner. Han valgte som oftest minste motstandsvei. Når andre barn lekte sammen, valgte han å leke alene, istedenfor å prøve å bli med. Barna som Thomas (gr1) ønsker å komme inn i lek med jevnaldrende, men de tør ikke, eller de får det ikke til (Fujiki et al., 2004). Under lek valgte han også å trekke seg vekk når han mistet kontrollen. Dette kom spesielt godt til uttrykk når andre barn kom inn på rommet der han lekte. Først prøvde han alltid å få dem til å gå, og gikk ikke det, gikk han som oftest selv. Med



andre ord så kan en si at denne gutten isolerte seg selv, med den intensjon om å slippe å håndtere vanskelige situasjoner der han ikke følte han strakk til. Dette kan en se i sammenheng med at en ser høyere grad av isolasjon og innagering hos barn med språkvansker ved økende alder (Sjøvik, 2002). De blir de stille barna som en ikke legger merke til, for de lager sjelden bråk. På denne måten unngår en vanskelige situasjoner, samtidig som en får færre erfaringer med å løse problemene sine. Jeg vil ikke beskrive Thomas (gr1) som et stille barn da jeg observerte ham, men faresignalene er der ved at han framviser tilbaketrukket atferd, noe som kan utvikle seg med alderen. Forskere og lærere har sett en tendens til at barn med språkvansker er mer tilbaketrukkete enn andre barn, og at disse barna er mer bekymret og engstelige enn sine jevnaldrende. En studie gjennomført av Fujiki, Spackmann, Brinton og Hall (2004) støtter dette. De fant ut at språk og emosjonell regulering er en sterk prediktor for innagerende atferd. Innagerende atferd beskrives her som bekymret og engstelig atferd.

#### **5.2.4. Stress**

Stadig avvisning og stadig lite krevende roller, kan føre til lav mestringsfølelse. Barna vil streve mot å få være med og for å få bedre roller i leken, og mot ikke å bli avvist, noe som vil være stressende for dem. Gruppe 1 og Linn i gruppe 2 så ut til å oppleve stress i forhold til lekeaktiviteter. Sannsynligvis opplever de oftere situasjoner der kravene i leken går ut over deres mestring, som da vil føre til stress (Lazarus, 2006). De strevde med å komme inn i leken, og gav ofte opp på grunn av manglende effektive strategier. Når barnet må prøve på ny og på ny, vil dette kunne være stressende og føre til ubehag hos dem.

Thomas (gr1) og Guro (gr1) gav opp eller opplevde at andre barn gikk i fra dem når de ikke fikk styre leken. Dette tror jeg har sammenheng med at de opplevde stress på grunn av manglende ressurser. Når barn mister kontrollen over en situasjon, vil dette mest sannsynlig være stressende, fordi for barn med språkvansker er veldig avhengige av rutiner, oversikt og trygghet (Hagtvet, 2000). Det er god grunn til å tro at barna i gruppe 1 og Linn (gr2) opplevde initiativfasen i leken og selve leken som stressende, da de ikke mestret de ulike strategiene eller reglene som leken bygget på. Stress øker når en ikke har ressurser til å håndtere situasjonen en står oppe i. Erfaringer, og den støtten barnet finner i barnehagen, er med på å påvirke hvordan barnet håndterer denne situasjonen. Hvilken problemløsningsstrategi de bruker for å løse sine problemer vil påvirke utfallet av situasjonen. En persons tro er bestemmende for hva som er fakta i miljøet, og former forståelsen for hvordan en forstår den

aktuelle situasjonen. Sammen med forpliktelsene, vil dette gi utslag på hvordan personen mestrer en gitt situasjon. Forståelse, håndterbarhet og mening av en situasjon, påvirker mestringsprosessen, og dermed utfallet og konsekvensene det får for barnet (Lazarus & Folkman, 1984; Vedeler, 2007). Hvor forståelig leken/aktiviteten er for barnet vil avgjøre om det vil prøve å komme inn i leken. Troen på egne ressurser vil avgjøre om barnet tror det vil mestre å være med eller ikke. Thomas (gr1) viste at han mestret å være med i leken når han selv initierer den ved å bruke figurer som han lånte vekk. På denne måten klarte han å kontrollere leken. Når leken ikke lengre foregikk på hans premisser og gikk over hans ferdigheter, skapte det mulige vanskelige situasjoner for ham, som kan ha vært stressende. Derfor mener jeg at han valgte å trekke seg vekk i fra konflikter han ikke klarte å løse, for på den måten å unngå stress. Guro (gr1) støttet seg til voksne i initiering av lek og under selve leken. Hun spurte både voksne og barn om hjelp til å leke. Hun prøvde med alle midler hun behersket å komme inn i leken, men opplevde gang på gang at kravene/ferdighetene som må til, gikk henne over hodet. Manglende aksept og en stadig følelse av at ting foregår over hodet på en vil naturlig nok være en stressende faktor. Det finnes ikke en universal riktig mestringsstrategi, men det blir sagt at for at den skal være en effektiv mestringsstrategi, skal den redusere stresset hos personen. Thomas (gr1) unnvek situasjoner. Det kan sees på som en effektiv mestringsstrategi, fordi det reduserer stressnivået hans. Derimot lærer han ikke hvordan han skal komme inn i leken eller bli værende i den.

Det er god grunn til å tro at tidligere erfaringer påvirker måten en håndterer en stressende situasjon. I forhold til Linn (gr2) tror jeg at forpliktelsen om å bli/være akseptert av sine jevnaldrende, påvirket hennes valg i samlinger og i lek. Hvor sterke disse forpliktelsene er, og i hvilken grad de krasjer med andre forpliktelser, er avgjørende for om situasjonen er stressende, og i hvilken grad den eventuelt er stressende (Lazarus & Folkman, 1984). På bakgrunn av mine observasjoner mener jeg at Linns (gr2) ønske om å bli akseptert og få være med i leken var sterke. En kunne se at i enkelte tilfeller styrket det henne til å handle på en måte som opprettholdt mestringsforsøkene i møte med situasjoner hvor hun ønsket seg inn i leken. Mestringsfølelsen hennes så i stor grad ut til å være påvirket av trygghetsfølelsen. I tilfeller der det bare var kjente barn som hun følte seg trygg på, nærmet hun seg disse med mer effektive strategier, og lyktes hurtigere i å komme inn i leken. Andre ganger hvor hun nok ikke følte seg like trygg var hun ikke like aktiv, brukte andre tilnæringsstrategier og lengre tid. Dette henger sammen med troen på egne ressurser og troen på at en vil mestre utfallet av en situasjon (Lazarus & Folkman, 1984). Linn (gr2) opplever nok situasjoner der

hun selv måtte ta kontakt med andre barn som stressende. Dette kan skyldes ulike grunner. Hun kan ha vært redd for å bli avvist eller det kan skyldes sjenerthet, eller fordi hun var redd noen skulle påpeke/erte henne for uttalefeilene hennes. Det er vanskelig å slå fast en sikker grunn, men det som er tydelig er at dette er situasjoner som hun ikke alltid mestrer. For å redusere eget stressnivå, valgte hun unnvikelsesstrategier for å slippe å spørre selv.

## 6. Avsluttende oppsummering

Gjennom arbeidet mitt har jeg funnet at alvorlighetsgraden av språkvansken ser ut til å påvirke alvorlighetsgraden av de sosiale – emosjonelle vanskene. Dette samstemmer med forskning som viser at det er ulik risiko knyttet til de ulike språkvanskene for å få sosiale og emosjonelle vansker. Barn med fonologiske vansker har mye lavere risiko, sett opp i mot barn med reseptive og eller ekspressive vansker, for å utvikle sosiale emosjonelle vansker (Duna et al., 2002). Eventuelle vansker som de får, ser også ut til å være mindre enn for dem som har reseptive og/eller ekspressive vansker. Gjennom lek lærer en sosiale ferdigheter, her kan en feile og lære i trygge omgivelser, men det forutsetter at en mestrer å komme inn i leken, noe barn med de mest omfattende språkvanskene ikke mestrer. Spesielt fremheves rollelek å være viktig for utviklingen av barns språk og sosiale kompetanse, som er to områder i utviklingen som gjensidig påvirker hverandre (Vedeler, 2007). Denne formen for lek er helt avhengig av barnets språklige ferdigheter (Høigård, 2006). Når barn som har språkvansker slik som barna i gruppe 1 og delvis i gruppe 2, ikke klarer å komme seg inn i lek, kan dette gi seg utslag med vansker og færre lærings- og erfaringssituasjoner.

Barn som trenger ekstra leketid for å lære, får isteden mindre tid. Dette kan føre til at barnet får problemer med konfliktløsning, med å få venner, som igjen kan føre til at barna får nedsatt trivsel og føre til sosiale emosjonelle vansker. Jeg har også sett at det er avgjørende for barna å kunne ta andres perspektiv for å komme inn i leken, og at de barna med størst språkvansker ser ut til å ha vansker på dette området, som igjen hindrer de å komme inn i lek. Det som overrasket meg mest var hvor omfattende språkvanskene til enkelte av barna var og hvor store utslag de førte med seg både for de med mindre språkvansker og de med større vansker. At språkvanskene førte til vansker i forhold til leken, hadde jeg forutsett, men at de også skulle ha innflytelse på vennskap og trivsel hadde jeg ikke sett for meg. Derfor vil jeg framheve at det er viktig for alle som jobber med barn som enten har språkvansker eller sosiale – emosjonelle vansker, at de har i minnet at hvis barnet har den ene typen vanske, er risikoen stor for at barnet også har den andre typen vanske. I ICD 10 står det:

”Forstyrrelser der det normale mønsteret for språktilegnelse er forstyrret fra de tidligste utviklingsstadiene. Forstyrrelsene kan ikke direkte tilskrives nevrologiske tilstander, forstyrrelser i taleapparatet, sansedefekter, psykisk utviklingshemning eller miljøfaktorer. Tale- og språkforstyrrelsene i denne kategorien ledsages ofte av problemer som lese- og stavevansker, kontakt- og atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser” (F80 WHO, 2006).

Slik sett bør det være klart at språkvanskene ikke kommer alene, men at de har med seg andre vansker også. Dette gjelder derimot ikke for alle tilfeller av språkvansker. Barn med fonologiske språkvansker har sjeldnere tilleggsvansker, men også her forekommer det slik som casene til Linn og Marie viser. En kan ikke bare sette inn tiltak som styrker barnets språk, barn med språkvansker trenger i mange tilfeller tverrfaglig ekspertise. Gjennom å bruke språk gjennom sansemotoriske aktiviteter og gjennom samspill med andre mennesker, lærer barn språk. Siden barn har ulike forutsetninger for både å bruke og lære språk, må hjelpen og støtten tilpasses barnets individuelle behov (Sjøvik, 2002). Videre syns jeg det ville være interessant å forske videre på hvordan vennskap, som har så mye å si for trivselen og læring hos barn, påvirker barn med språkvansker. Hva vil det si å ha en venn i motsetning til å ikke ha venner, og hva kan voksne gjøre for å hjelpe de barna som ikke har venner, til å få venner. Av interesse hadde det også vært spennende å gjennomføre en studie som ser på bevisstheten lærere og førskolelærere har om sammenhengen mellom språkvansker og sosiale emosjonelle vansker. Videre vil det også være interessant å se nærmere på opplegg i barnehagen for barn med språkvansker, for å se hva som faktisk blir gjort.

## Litteratur

- Baker, L., & Cantwell, D. P. (1987). A prospective psychiatric follow-up of children with speech/language disorders. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26(4), 546-553.
- Befring, E. (2002). *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Beitchman, J. H. (1996). *Language, learning, and behavior disorders: developmental, biological, and clinical perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Briton, B., & Fujiki, M. (1994). Social Competence and Language Impairment in Children. In R. V. Watkins & M. L. Rice (Eds.), *Specific language impairments in children* (Vol. 4, pp. XVII, 196 s.). Baltimore: P.H. Brookes Pub.
- Briton, B., & Fujiki, M. (2004). Social and Affective factors in children with language impairment. In C. A. Stone (Ed.), *Handbook of language and literacy: development and disorders* (pp. 130-153). New York: Guilford Press.
- Broström, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær: vi er venner, ikke sant?* Oslo: Kommuneforl.
- Bruner, J. S., & Watson, R. (1983). *Child's talk: learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryant, J. B. (2005). Language in social context: Communicative competence in the preschool years. In J. B. Gleason (Ed.), *The development of language* (pp. XI, 516 s.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.
- Duna, K. E., Green, T., Thorseng, L. A., & Ottem, E. (2002). Språkvansker og Psykisk Helse *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, nr 02-03*, 114-124.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaaag, M. K., Grove, H., Horn, E., Løge, I. K., et al. (2003). *TRAS-håndbok*. [Bergen]: TRAS-gruppen/ Senter for leseforskning.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottern, E., et al. (2007). *Språkveilederen*. [Oslo]: Bretvedt kompetansesenter.

- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fujiki, M., Spackman, M. P., Briton, B., & Hall, A. (2004). The relationship of language and emotion regulation to reticence in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(June), 637-646.
- Færevaag, M. K. (2003a). Pragmatikk - bruk av språk. In U. Espenakk (Ed.), *TRAS-håndbok* (pp. 139 s.). [Bergen]: TRAS-gruppen.
- Færevaag, M. K. (2003b). Samspill. In U. Espenakk (Ed.), *TRAS-håndbok* (pp. 139 s.). [Bergen]: TRAS-gruppen.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Gallagher, T. M. (1996). Social-interactional approaches to child language intervention. In J. H. Beitchman, N. J. Cohen, M. M. Konstantareas & R. Tannock (Eds.), *Language, learning, and behavior disorders: developmental, biological, and clinical perspectives* (pp. XV, 582 s.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallagher, T. M. (1999). Interrelationships among Children's Language, Behavior, and Emotional Problems. *Topics in language disorders*, 2(19), 1-15.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (12, 2007 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjærum, B., & Ellertsen, B. (2002). *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv -et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive development: the learning brain*. Hove: Psychology Press.
- Grove, J., Conti-Ramden, G., & Donlan, C. (1993). Conversational interaction and decisionmaking in children with specific language impairment. *European Journal of disorders og communication*(28), 141-152.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Conner, R. T., & Neville, B. (2006). Stability, Change, and Correlates of the Peer Relationships of Young Children With Mild Developmental Delays. *Child Development*, 77(2), 12.
- Hagtvet, B. E. (2000). Latter, gråt og ord i tidlig levealder: om forholdet mellom emosjonell og språklig utvikling. *Særtrykk av: Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk nr 1 2000*, s. 2-14.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforl.
- Kloep, M., & Hendry, L. B. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forl.

- Kvvello, Ø. (2008). Tidlig samspills betydning for barn og vennskap med jevnaldrende: Vi kommer alle hjemmefra. In V. Glaser & J. Bølstad (Eds.), *Moderne oppvekst: nye tider, nye krav* (pp. 34-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka*: Universitetsforlaget A/S.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ. Co.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lillemyr, O. F. (2001). *Lek på alvor: førskolebarn og lek - en spennende utfordring*. Oslo: Universitetsforl.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S., Waldeland, T., & Myklebust, R. (2006). *Alle med: veiledningshefte*. [Klepp st.]: Info vest.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2006). Measuring the Social Competence of Preschool Children with Specific Language Impairment: Correspondence among Informant Ratings and Behavioral Observations *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olofsson, B. K. (2002). *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek* (3 ed.). Saltrød: Forsythia.
- Platou, F. (1997). *"Bare ta det med ro...": en analyse av opplevelser og erfaringer fra foreldre som har førskolebarn med spesifikke språkvansker*. Universitetet, Oslo.
- Platou, F. (2002). Språkgrupper for førskolebarn - Språkmestring i sosialt perspektiv. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*(0203), 187-195.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.



- Rice, M. L. (1995). Creating a Language-Focused Curriculum for Preschool Children. In M. L. Rice & K. A. Wilcox (Eds.), *A foundation for lifelong communication* (Vol. 1, pp. XIII, 229 s.). Baltimore.
- Rice, M. L., Hadley, P. A., & Alexander, A. L. (1993). Social biases toward children with speech and language impairments: A correlative causal model of language limitations. *Applied Psycholinguistics*, *14*, 445-471.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2 ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Samuelsson, I. P., Carlsson, M. A., & Holtoug, A. G. (2005). *Det legende lærende barn i en utviklingspedagogisk teori*. København: Reitzel.
- Sjøvik, P. (2002). Språk- og samspillsvansker hos barn i førskolealderen. In *En barnehage for alle* (pp. S. 165-193). Oslo: Universitetsforl.
- Solli, K.-A. (1993). *Elever i konflikt: samspillsbrudd og atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Stevens, L. J., & Bliss, L. S. (1995). Conflict resolution abilities of children with specific language impairment and children with normal language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *38*, 599-611.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Uri, H. (2004). *Hva er språk*. Oslo: Universitetsforl.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforl.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Walstad, T. (2007). *Er det en sammenheng mellom sosiale og emosjonelle vansker og språkvansker hos barn i førskolealder?*, T. Walstad, Stavanger.
- Watkins, R. V. (1994). Specific Language Impairments in Children: An introduction. In R. V. Watkins & M. Rice (Eds.), *Specific Language Impairments in Children* (Vol. 4, pp. 1-11): Paul H. Brookes Publishing Co.
- Watkins, R. V., Rice, M. L., Tomblin, J. B., Buckwalter, P. R., Cargo, M. B., Gopnik, M., et al. (1994). *Specific language impairments in children*. Baltimore: P.H. Brookes Pub.
- WHO. (2006). ICD-10 Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. Elektronisk søkeverktøy ICD-10 versjon 1 for 2006. Retrieved 2. desember, 2008, from <http://www.kith.no/sokeverktoy/icd10/icd10.htm>

- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforl.

## Vedlegg

1. Brev i fra Norsk samfunnskaplig datatjeneste
2. Informasjons brev til barnehagene
3. Samtykkeerklæring til foreldrene i barnehage 1
4. Samtykkeerklæring til foreldrene i barnehage 2
5. TRAS
6. ALLE MED
7. Intervju guide



Inger Kristine Løge  
Senter for atferdsforskning  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

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

Vår dato: 25.02.2008

Vår ref:18332 / 2 / SM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

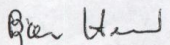
|                             |  |
|-----------------------------|--|
| 18332                       | <i>Språkvansker og lek</i>   |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i>     | <i>Inger Kristine Løge</i>   |
| <i>Student</i>              | <i>Ingrid Tjøstheim Eek</i>  |

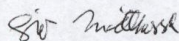
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingrid Tjøstheim Eek, Grannes Terrasse 86, 4044 HAFRSFJORD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## Informasjonsbrev

Ingrid Tjøstheim Eek  
Grannes Terrasse 86  
4044 Hafrsfjord  
tlf: 95241581  
e-post: it.eek@stud.uis.no

Grannes 02.01.08

Til XX barnehage

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Mitt navn er Ingrid T. Eek og jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I denne forbindelse skal jeg nå skrive min avsluttende mastergradsoppgave.

Temaet for oppgaven er språk og atferd, jeg ønsker å se nærmere på barn med språkvansker i lek. Problemstillingen for prosjektet er : ” *Hvilke strategier tar barn med språkvansker i bruk, for å komme inn i og opprettholde lek med andre barn* ”? Det jeg ønsker å finne ut av er hvordan barn med språkvansker kommer inn i lek på og hvordan de leker med andre. Det er gjennom lek at mye av den grunnleggende sosialiseringen læres og når en går glipp av den kan det få følger på andre områder enn bare det språklige. Ved hjelp av TRAS og ALLE MED materialet ønsker jeg å kartlegge hvordan disse barna kommer inn lek, for å kunne si noe om hvilke ferdigheter de mangler eller kompenserer med når de ikke kommer inn i leken. Jeg ønsker dermed tilgang til å observere barn med språkvansker i alderen 4-6 år, samt tillatelse til å innhente en kopi av TRAS-skjema til de aktuelle barna for å si noe om dere språklige og sosiale kompetanse. TRAS-skjemaene må være merket med fornavn og alder, slik at jeg kan sammenlikne dette med mine egne observasjoner av barnet.

Barna jeg ønsker å observere er barn som enten er oppmeldt til PPT for språkvansker eller har mange åpne felt i TRAS-skjema. I studien vil jeg ta for meg 4-5 barn fordelt på en eller flere barnehager.

I arbeidet med observasjoner i forhold til ALLE MED skjema håper jeg at dere kan bistå meg i utfyllingen av dette skjemaet.

Foreldrene til de aktuelle barna vil få et informasjons brev, der de blir bedt om å ta stilling til om de vil la barnet sitt være en del at dette prosjektet. Dette brevet legger jeg ved denne forespørselen., og ber om dere kan videreformidle brevet til de aktuelle foreldrene.

Studien er meldt til Personverombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Jeg håper at XX barnehage kan gi godkjenning til å delta i dette prosjektet. Dersom dere har noen spørsmål kan dere ringe meg på tlf: 95241581 eller min veileder Inger Kristine Løge ved Senter for atferdsforskning tlf: 51 83 29 00 / 51 83 29 32

Med Vennlig hilsen

---

Ingrid Tjøstheim Eek

## Til foreldre/foresatte

### **Forespørsel om tillatelse til observasjon og innhenting av TRAS-skjema**

Mitt navn er Ingrid T. Eek, jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I denne forbindelse skal jeg denne våren skrive en avsluttende mastergradsoppgave. Temaet for oppgaven er språk og atferd. Innen for dette feltet ønsker jeg å se nærmere på relasjonen mellom språkvansker og lek. Jeg vil undersøke om det er en sammenheng mellom språkvansker og vansker med å komme inn i lek med andre barn. For å undersøke denne sammenhengen ønsker jeg å få tilgang til TRAS-skjemaet til barnet ditt, som barnehagen allerede bruker. I tillegg til dette ønsker jeg tillatelse til å observere ditt barn i lek. Jeg vil i samarbeid med barnehagen kartlegge ditt barns i lek og sosio- emosjonelle mestring ved bruk av ALLE MED skjema. ALLE MED er et observasjons materiale som brukes for å kartlegge sosial mestring på lik linje som TRAS brukes til å registre språkmestring

Siden jeg er ute etter informasjon om barn i barnehage, og barna er for små til selv å kunne gi samtykke til å delta, må du som forelder/foresatt ta stilling til ditt barns deltakelse i denne studien. Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å begrunne hvorfor. Dersom du trekker deg vil de innsamlede dataene om deres barn bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkelt personer vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Når oppgaven ferdigstilles i juni 2008, vil alle innsamlede skjemaer, notater og liknende bli makulert.

Dersom du ønsker å gi meg tilgang til å observere deres barn samt tilgang til TRAS-skjema til barnet ser jeg gjerne at du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til barnehagen innen ..... 2008

Skulle du ha noen spørsmål kan du ta kontakt med meg på 95241581 eller sende en e-post til [it.eek@stud.uis.no](mailto:it.eek@stud.uis.no). Du kan også kontakte med min veileder Inger Kristine Løge ved Senter for atferdsforskning på tlf 51832900.

Studien er meldt til Personverombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Ingrid Tjøstheim Eek  
Grannes Terrasse 86  
4044 Hafrsfjord

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om studien språk og lek og gir herved samtykke til at forsker kan observere og få tilgang til TRAS skjemaet til mitt barn.

Signatur.....

Navn på barnet.....



## Til foreldre/foresatte

### **Forespørsel om tillatelse til observasjon og innhenting av TRAS-skjema**

Mitt navn er Ingrid T. Eek, jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I denne forbindelse skal jeg denne våren skrive en avsluttende mastergradsoppgave. Temaet for oppgaven er språk og atferd. Innen for dette feltet ønsker jeg å se nærmere på relasjonen mellom språkvansker og lek. Jeg vil undersøke om det er en sammenheng mellom språkvansker og vansker med å komme inn i lek med andre barn. For å undersøke denne sammenhengen ønsker jeg å få tilgang til TRAS-skjemaet til barnet ditt, som barnehagen allerede bruker. I tillegg til dette ønsker jeg tillatelse til å observere ditt barn i lek. Jeg vil i samarbeid med barnehagen kartlegge ditt barns i lek og sosio- emosjonelle mestring ved bruk av ALLE MED skjema. ALLE MED er et observasjons materiale som brukes for å kartlegge sosial mestring på lik linje som TRAS brukes til å registre språkmestring

Siden jeg er ute etter informasjon om barn i barnehage, og barna er for små til selv å kunne gi samtykke til å delta, må du som forelder/foresatt ta stilling til ditt barns deltakelse i denne studien. Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å begrunne hvorfor. Dersom du trekker deg vil de innsamlede dataene om deres barn bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkelt personer vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Når oppgaven ferdigstilles i juni 2008, vil alle innsamlede skjemaer, notater og liknende bli makulert.

Dersom du ønsker å gi meg tilgang til å observere deres barn samt tilgang til TRAS-skjema og ALLE MED-skjema til barnet ser jeg gjerne at du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til barnehagen innen ..... 2008

Skulle du ha noen spørsmål kan du ta kontakt med meg på 95241581 eller sende en e-post til [it.eek@stud.uis.no](mailto:it.eek@stud.uis.no). Du kan også kontakte med min veileder Inger Kristine Løge ved Senter for atferdsforskning på tlf 51832900.

Studien er meldt til Personverombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Ingrid Tjøstheim Eek  
Grannes Terrasse 86  
4044 Hafrsfjord

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om studien språk og lek og gir herved samtykke til at forsker kan observere og få tilgang til TRAS skjemaet og ALLE MED skjemaet til mitt barn.

Signatur.....

Navn på barnet.....

## SAMSPILL

### Alder 2 - 3 år

1. Viser barnet interesse for å leke sammen med andre?
2. Ønsker barnet å "hjelpes til" med ulike gjøremål?
3. Tar barnet initiativ til kontakt med andre?

### Alder 3 - 4 år

1. Kan barnet følge regler i lek som blir ledet av voksne?
2. Klarer barnet å få andres positive oppmerksomhet mot noe det selv er opptatt av?
3. Kan barnet følge instruksjoner ved å imitere andres atferd?

### Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet delta i *samlek* med andre barn over tid?
2. Deltar barnet i rollelek?
3. Følger barnet "sosiale spilleregler"?

## KOMMUNIKASJON

### Alder 2 - 3 år

1. Viser barnet behov for å meddele seg på eget initiativ? (Eks.: *Mimikk, gester, ord*.)
2. Henvender barnet seg verbalt på eget initiativ?
3. Kan barnet være i dialog om noe i kortere tid?

### Alder 3 - 4 år

1. Bruker barnet språket relevant i forhold til situasjonen?
2. Kan barnet være i dialog over litt tid?
3. Kan barnet formulere sine ønsker verbalt?

### Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet fortelle en historie med en viss sammenheng?
2. Kan barnet lett gjøre seg forståelig?
3. Kan barnet fortelle gåter/viser?

## OPPMERKSOMHET

### Alder 2 - 3 år

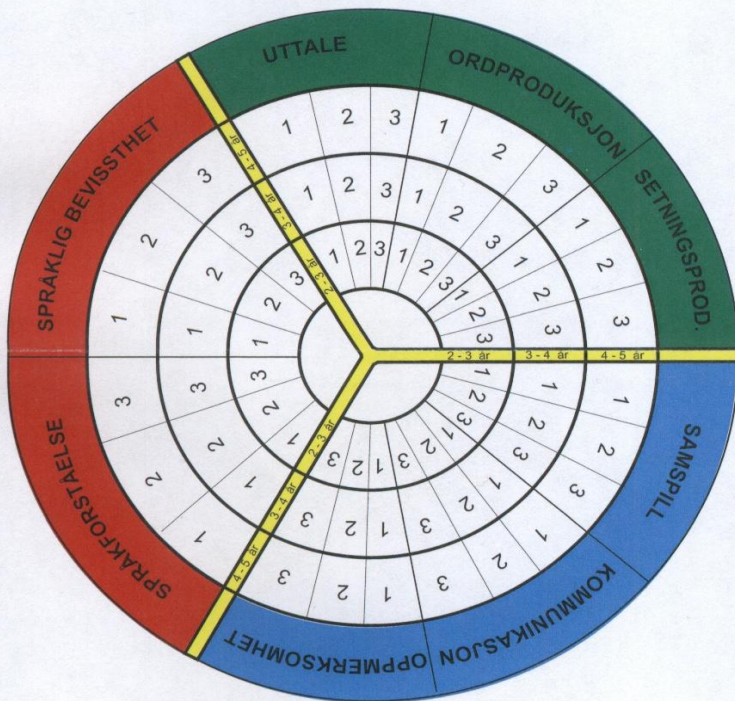
1. Kan barnet *rette* oppmerksomheten mot en oppgave?
2. Kan barnet *holde* oppmerksomheten mot noe i kortere tid?
3. Liker barnet å bli lest for?

### Alder 3 - 4 år

1. Kan barnet holde fast ved en selvvalgt aktivitet?
2. Kan barnet sitte på plassen sin uten å forlate den når det forventes at det skal sitte i ro?
3. Kan barnet vente på tur uten å miste oppmerksomheten?

### Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet holde oppmerksomheten mot noe over lengre tid?
2. Kan barnet leke uten å forstyrre/avbryte andre?
3. Kan barnet leke eller delta i fire aktiviteter på en adekvat måte?



## UTTALE

### Alder 2 - 3 år

1. Uttrykker barnet seg som oftest forståelig?
2. Kan barnet uttale ord med *m, n* og *p, t, d*? (Eks.: *Mann, nese, pappa, bil, tann, dame*.)
3. Er barnets uttale av ord vanligvis tydelig?

### Alder 3 - 4 år

1. Kan barnet uttale ord med *k* og *g* riktig? (Eks.: *Ku, kake, gatt, tog*.)
2. Bruker barnet lydene *s, f, v* riktig i begynnelsen av ord? (Eks.: *Sol, fugl, vann*.)
3. Kan barnet uttale alle stavelsene i ord? (Eks.: *Paraply, elefant, heitkopier*.)

### Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet uttale konsanstantsammensetninger i ord? (Eks.: *Trapp, klokke, veske, fisk*.)
2. Kan barnet uttale *s*-lyden riktig?
3. Kan barnet uttale *r*-lyden riktig? (I samsvar med dialekt.)

## ORDPRODUKSJON

### Alder 2 - 3 år

1. Bruker barnet ord fra dagliglivet? (Eks.: *Ball, melk, sko, stol*.)
2. Bruker barnet verb? (Eks.: *Jeg, meg, min, mitt*.)
3. Bruker barnet pronomener som viser til barnet selv?

### Alder 3 - 4 år

1. Bruker barnet farge navn?
2. Bruker barnet spørreord som *hva, hvem, hvor*?
3. Har barnet begynt å bruke overbegrep? (Eks.: *Dyr, mat, leker*.)

### Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet bruke flertallsform av substantiv? (Eks.: *Bil-bilene, gutt-guttene*.)
2. Bruker barnet fortidsform av verb? (Eks.: *Kjøpte, har kjøpt*.)
3. Kan barnet bruke ord som angir *form, størrelse, antall*?

## SETNINGSPRODUKSJON

### Alder 2 - 3 år

1. Bruker barnet 2-3 ordsytringer?
2. Har barnet begynt å stille spørsmål? (Ved tonefall/ord.)
3. Bruker barnet ytringer der *nei* eller *ikke* forekommer?

### Alder 3 - 4 år

1. Kan barnet bruke setninger på inntil 4 ord i riktig rekkefølge?
2. Bruker barnet setninger med preposisjon? (Eks.: *I på, under, bak, over*.)
3. Kan barnet binde sammen setninger med *f.eks. og, men*?

### Alder 4 - 5 år

1. Stiller barnet *hvordan-* og *hvorfor-*spørsmål?
2. Kan barnet bruke setninger som viser til noe som *har* hendt, *skal* hendt?
3. Bruker barnet *fordi-*setninger?

## SPRÅKLIG BEVISSTHET

### Alder 2 - 3 år

1. Viser barnet interesse når dere ser i bildebøker?
2. Deltar barnet med interesse i rim og regler?
3. Liker barnet å være med i sangleker?

### Alder 3 - 4 år

1. Husker barnet rim, regler eller sangleker som blir brukt ofte?
2. Kan barnet leke/tøyse med språket?
3. Hører barnet forskjell på ord som *bil-pil, mus-hus, kart-hart*?

### Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet rime på egen hånd?
2. Viser barnet interesse for lekeskriving?
3. Kan barnet skrive navnet sitt?

## SPRÅKFORSTÅELSE

### Alder 2 - 3 år

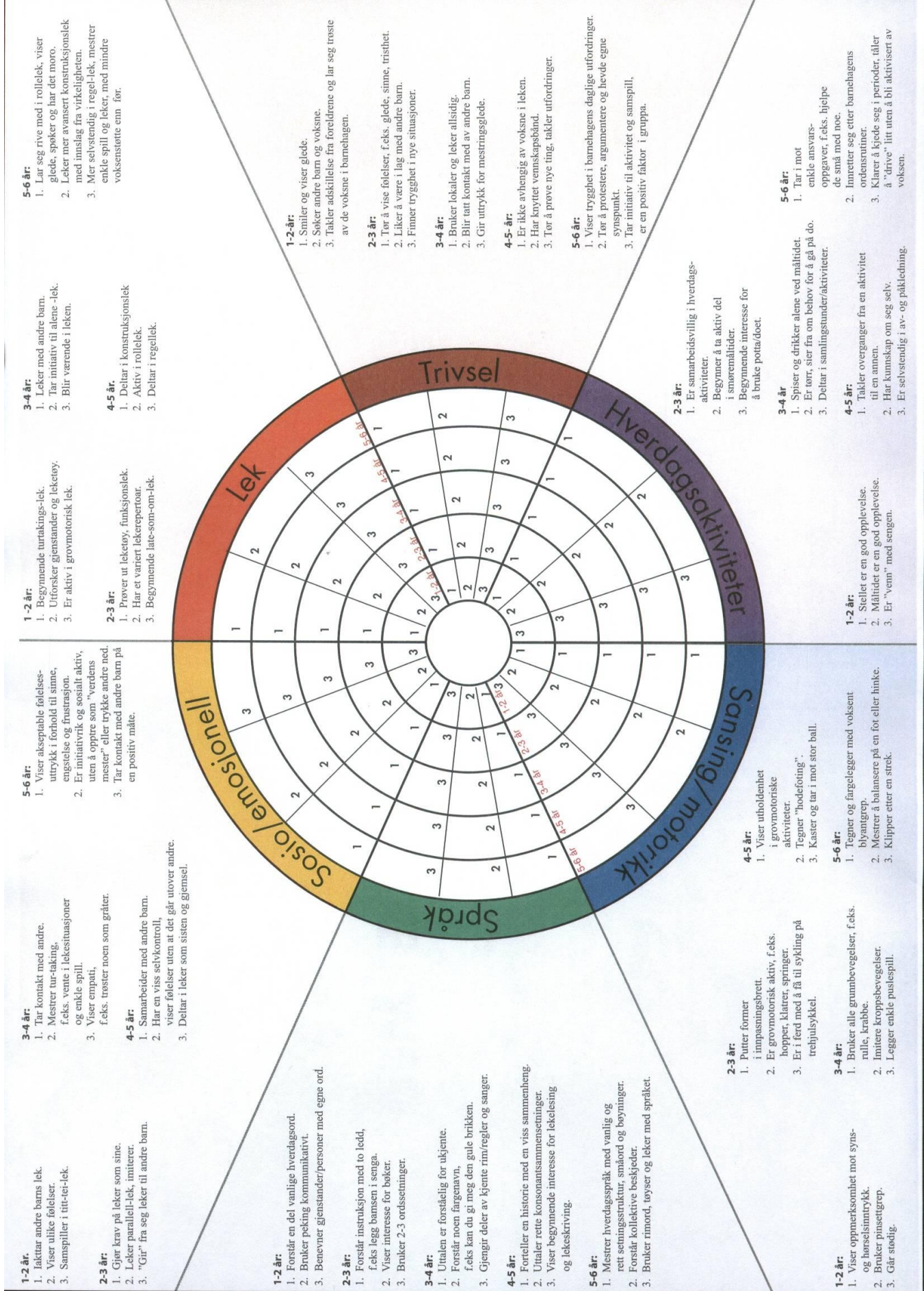
1. Kan barnet peke ut dagligdagse gjenstander?
2. Kan barnet følge en instruksjon som: *Legg klossen i esken, legg bamsen i sengen*.
3. Kan barnet finne riktig gjenstand ved at verbet nevnes? (Eks.: *Vis meg det vi kan tegne med*.)

### Alder 3 - 4 år

1. Forstår barnet uttrykk som inneholder preposisjon? (Eks.: *Sett bilen bak hesten. Legg boken på bordet*.)
2. Forstår barnet minst 3 - 4 farge navn?
3. Forstår barnet nektende setninger? (Eks.: *Gi meg den som ikke er gul*.)

### Alder 4 - 5 år

1. Kan barnet sortere ting i kategorier? (Eks.: *Klær, møbler, leker*.)
2. Forstår barnet gradbøying av en del adjektiv? (Eks.: *Mindre, kortere, lengste, største*.)
3. Kan barnet fortelle noe om hva ting er? (Eks.: *Hva er en bok?*)



- 1-2 år:**
1. Iaktlar andre barns lek.
  2. Viser ulike følelser.
  3. Samspiller i titt-ter-lek.
- 2-3 år:**
1. Gjør krav på leker som sine.
  2. Leker parallell-lek, imiterer.
  3. "Gir" fra seg leker til andre barn.

- 3-4 år:**
1. Tar kontakt med andre.
  2. Mestrer tur-ikking, f.eks. vente i lekessituasjoner og enkle spill.
  3. Viser empati, f.eks. trøster noen som gråter.
- 4-5 år:**
1. Samarbeider med andre barn.
  2. Har en viss selvkontroll, viser følelser uten at det går utover andre.
  3. Deltar i leker som sisten og gjensel.

- 5-6 år:**
1. Viser akseptable følelsesuttrykk i forhold til sinne, engstelse og frustrasjon.
  2. Er initiativrik og sosialt aktiv, uten å oppføre som "verdensmester" eller trykke andre ned.
  3. Tar kontakt med andre barn på en positiv måte.

- 1-2 år:**
1. Begynnende turrakings-lek.
  2. Utforsker gjenstander og leketøy.
  3. Er aktiv i grovmotorisk lek.
- 2-3 år:**
1. Prøver ut leketøy, funksjonslek.
  2. Har et variert lekererperuar.
  3. Begynnende late-som-om-lek.

- 3-4 år:**
1. Leker med andre barn.
  2. Tar initiativ til alene-lek.
  3. Blir værende i leken.
- 4-5 år:**
1. Deltar i konstruksjonslek
  2. Aktiv i rollelek.
  3. Deltar i regellek.

- 5-6 år:**
1. Lar seg rive med i rollelek, viser glede, spøker og har det moro.
  2. Leker mer avansert konstruksjonslek med innslag fra virkeligheten.
  3. Mer selvstendig i regel-lek, mestrer enkle spill og leker, med mindre voksenstøtte enn før.

- 1-2 år:**
1. Forstår instruksjon med to ledd, f.eks legg bamsen i senga.
  2. Viser interesse for bøker.
  3. Bruker 2-3 ordssetninger.
- 2-3 år:**
1. Forstår instruksjon med to ledd, f.eks legg bamsen i senga.
  2. Viser interesse for bøker.
  3. Bruker 2-3 ordssetninger.

- 3-4 år:**
1. Utalen er forståelig for ukjente, f.eks kan du gi meg den gule brikken.
  3. Gjengir deler av kjente rim/regler og sanger.
- 4-5 år:**
1. Forteller en historie med en viss sammenheng.
  2. Uttaler rette konsonantsammensetninger.
  3. Viser begynnende interesse for lekelesing og lekeskriving.
- 5-6 år:**
1. Mestrer hverdagspråk med vanlig og rett setningsstruktur, småord og bøyninger.
  2. Forstår kollektive beskjeftelser.
  3. Bruker rimord, tøysler og leker med språket.

- 2-3 år:**
1. Putter former i innpassingsbrett.
  2. Er grovmotorisk aktiv, f.eks. hopper, klarer, springer.
  3. Er i ferd med å få til sykling på trehjulsykkkel.
- 3-4 år:**
1. Bruker alle grunnbevegelser, f.eks. rulle, krabbe.
  2. Imitere kroppsbegivelser.
  3. Legger enkle puslespill.

- 1-2 år:**
1. Stellet er en god opplevelse.
  2. Måltidet er en god opplevelse.
  3. Er "venn" med sengen.
- 2-3 år:**
1. Viser utholdenhet i grovmotoriske aktiviteter
  2. Tegner "hodefoiting".
  3. Kaster og tar i mot stor ball.

- 3-4 år:**
1. Spiser og drikker alene ved måltidet.
  2. Er tørr, sier fra om behov for å gå på do.
  3. Deltar i samlingsunder/aktiviteter.
- 4-5 år:**
1. Takler overganger fra en aktivitet til en annen.
  2. Har kunnskap om seg selv.
  3. Er selvstendig i av- og påkleddning.

- 5-6 år:**
1. Viser trygghet i barnehagens daglige utfordringer.
  2. Tør å protestere, argumentere og hevde egne synspunkt.
  3. Tar initiativ til aktivitet og samspill, er en positiv faktor i gruppa.

- 1-2-år:**
1. Smiler og viser glede.
  2. Søker andre barn og voksne.
  3. Takler adskillelse fra foreldrene og lar seg trøste av de voksne i barnehagen.
- 2-3 år:**
1. Tør å vise følelser, f.eks. glede, sinne, tristhet.
  2. Liker å være i lag med andre barn.
  3. Finnet trygghet i nye situasjoner.

- 3-4-år:**
1. Bruker lokaler og leker allsidig.
  2. Blir tatt kontakt med av andre barn.
  3. Gir uttrykk for mestringsglede.
- 4-5-år:**
1. Er ikke avhengig av voksne i leken.
  2. Har knyttet vennskapsbånd.
  3. Tør å prøve nye ting, takler utfordringer.

- 2-3 år:**
1. Er samarbeidsvillig i hverdagsaktiviteter.
  2. Begynner å ta aktiv del i småmålleder.
  3. Begynnende interesse for å bruke pottadoet.
- 3-4 år:**
1. Spiser og drikker alene ved måltidet.
  2. Er tørr, sier fra om behov for å gå på do.
  3. Deltar i samlingsunder/aktiviteter.

- 1-2 år:**
1. Tør å vise følelser, f.eks. glede, sinne, tristhet.
  2. Liker å være i lag med andre barn.
  3. Finnet trygghet i nye situasjoner.
- 2-3 år:**
1. Bruker lokaler og leker allsidig.
  2. Blir tatt kontakt med av andre barn.
  3. Gir uttrykk for mestringsglede.

- 3-4 år:**
1. Tør å vise følelser, f.eks. glede, sinne, tristhet.
  2. Liker å være i lag med andre barn.
  3. Finnet trygghet i nye situasjoner.
- 4-5 år:**
1. Tør å vise følelser, f.eks. glede, sinne, tristhet.
  2. Liker å være i lag med andre barn.
  3. Finnet trygghet i nye situasjoner.

- 5-6 år:**
1. Tør å vise følelser, f.eks. glede, sinne, tristhet.
  2. Liker å være i lag med andre barn.
  3. Finnet trygghet i nye situasjoner.

## Intervju guide

1. Tar barnet initiativ til lek alene og med andre barn?
2. Hva har dere merket deres i forhold til barnets lek?
3. Hvem leker barnet med?
4. Hvilke typer lek, leker barnet?
5. Leker barnet rollelek og i tilfelle hvilke type roller har det?
6. Trekker barnet seg unna enkelte situasjoner?
7. Klarer barnet å opprettholde lek med andre barn?
8. Hvordan kommuniserer barnet med andre barn?
9. Snakker barnet slik at de andre barna forstår det?