



# Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Språkvansker hos barn

Languageproblems amongst children

Liv Sissel Bogdanoff Hide

Totalt antall sider inkludert forsiden: 44

Molde, 31.05.2012



## Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none"><li>• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.</li><li>• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.</li><li>• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.</li></ul>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. <a href="#">Universitets- og høgskoleloven</a> §§4-7 og 4-8 og <a href="#">Forskrift om eksamen</a> §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se <a href="#">Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens <a href="#">retningslinjer for behandling av saker om fusk</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av <a href="#">kilder og referanser på biblioteket sine nettsider</a>	<input checked="" type="checkbox"/>

# Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Ole David Brask

## Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja  nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja  nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja  nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja  nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 31.05.2012

**Antall ord: 11976**

## **Forord**

Barna sier mange ord,  
men vi skjønner ikke ett.  
Barna har sitt eget språk  
for sulten, mett.

Barna sier alt rett fram,  
og vi føler oss så små.  
Barna har sitt eget språk  
for sitte, stå.

Barna sier ingen ting,  
men de tenker uavbrutt.  
Barna har et felles språk,  
jente eller gutt.

(av Rune1974)

Kilde: Hentet fra internett 29.05.2012 kl:11:16)

[http://www.dikt.no/index.php?page=vis\\_tekst&TekstID=256936](http://www.dikt.no/index.php?page=vis_tekst&TekstID=256936)

## Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg barns språkutvikling i løpet av de første leveårene. I tillegg vil problemstillingen omhandle temaet på oppgaven, altså språkvansker hos barn. For å få svar på dette temaet og problemstilling jeg har fokuset på, er det viktig at en tar med flere element på hvordan barns språkutvikling utarter seg. Dette gjelder teorier om generell kommunikasjon, språkets oppbygning, og den kognitive og språklige utviklingen hos barn i førskolealderen. Dessuten er det viktig å se på teorien om hvordan barn tilegner seg språket, altså hvilke faktorer som spiller inn. I besvarelsen av dette er det sosiale aspektet en viktig del av språkutviklingen. Videre har jeg gjennom teorien jeg har tilegnet meg og de observasjonene jeg har sett ut i fra praksisperioden i studieløpet, fokusert på hvordan jeg som fremtidig vernepleier kan bruke min kunnskap til å fange opp språkvansker hos barn, og hvordan jeg kan tilrettelegge for dette barnet gjennom miljøtiltak i barnehagen.

## Innhold

<b>1. 0 Bakgrunn for valg av tema</b> .....	<b>3</b>
1.1 Temaets relevans for yrkesgruppen .....	3
1.2 Formålet med oppgaven.....	3
1.3 Hvordan har jeg løst oppgaven.....	4
1.4 Oppgavens disposisjon.....	4
<b>2.0 Metode</b> .....	<b>5</b>
2.1 Litteraturstudie.....	6
2.2 Forforståelse .....	6
2.3 Vitenskapsteoretisk forankring.....	7
2.3.1 Validitet .....	7
2.3.2 Reliabilitet .....	8
<b>3. 0 Kommunikasjon</b> .....	<b>8</b>
3.1 Teorier som er knyttet til språket.....	9
3.1.1 Assosiasjonistiske, biologiske og interaksjonistiske teorier.....	9
3.2 Kommunikativ intensjon .....	10
3.3 Årsaker til sen språkutvikling.....	11
<b>4.0 Kognitiv og språklig utvikling mot førskolealderen</b> .....	<b>11</b>
4.1 Kognitiv utvikling.....	12
4.2 Barnet utvikler språk.....	12
4.2.1 Ordklassene og utviklingen av ord hos barn .....	14
4.2.2 Kjennetegn ved språkvansker .....	15
<b>5.0 Språkets oppbygging – med utgangspunkt i barn språkutvikling</b> .....	<b>15</b>
5.1 Fonologien.....	16
5.1.1 Utvikling.....	17
5.2 Morfologi og syntaks .....	17
<b>6.0 Barnets sosialisering gjennom språket</b> .....	<b>18</b>
6.1 Generalisering av atferd .....	18
6.2 Spedbarnets sosiale natur .....	18
6.3 Spedbarnets avhengighet av sosial tilknytning.....	19
6.4 Barnets relasjoner til andre mennesker .....	20
6.5 Barnet lærer gjennom aktivitet .....	20
6.6 Tolkinger av barns språkutvikling .....	21

6.7 Ferdigheter som knyttes til felles oppmerksomhet .....	22
<b>7.0 Rammeplanens innhold og oppgaver i barnehagen .....</b>	<b>22</b>
<b>8.0 Språkmiljøet.....</b>	<b>24</b>
8.1 Om bruk av overflødige tegn.....	25
<b>9.0 Tidlig hjelp til bedre samspill.....</b>	<b>25</b>
9.1 Kommunikative prinsipper anvendt i tidlig intervensjon .....	26
<b>10.0 Et eksempel på miljøtiltak .....</b>	<b>28</b>
10.1 Et miljøtiltak .....	29
<b>11.0 Drøfting .....</b>	<b>30</b>
11.1 Kommunikasjon og samspill hos barn .....	30
11.2 Ansvar hos ulike instanser .....	35
11.3 Miljøtiltak .....	36
<b>12. Avslutning .....</b>	<b>37</b>
12.1 Oppsummering .....	37
12.2 Refleksjon.....	37
<b>13.0 Litteraturliste.....</b>	<b>38</b>

## **1. 0 Bakgrunn for valg av tema**

Bakgrunnen for dette temaet er valgt ut i fra min tidligere arbeidserfaring i skolen. Jeg arbeidet med barn som ikke hadde et verbalt språk. Likevel var det noen av de som hadde litt språk. Jeg var assistent/hjelpelærer på denne skolen og det pedagogiske opplegget var tilrettelagt av en spesiallærer. Barnet som jeg jobbet med hadde problemer med å lære på skolen og måtte derfor ha en forutsigbar hverdag.

Senere i min praksisperiode i studiet var jeg utplassert i en barnehage. Der fikk jeg også kontakt med barn som hadde språkvansker og utydelig tale. Jeg fikk sett hvordan barnet hadde det sosialt og i samhandling med andre barn, f.eks. hvilke problem som oppstod når barnet ikke kunne utrykke seg slik at hun/han ble forstått i forhold til behov og ønsker.

### ***1.1 Temaets relevans for yrkesgruppen***

Jeg som tilkommende vernepleier kan arbeide med barn som har språkvansker i en barnehage eller skole. Jeg kan for eksempel få ansvaret å tilrettelegge et miljøtiltak som går på å styrke barnets språkutvikling, i forhold til samspillet mellom de andre barna og de voksne i barnehagen. Jeg må da være klar over de metoder som kan brukes for et bedre samspill mellom barn-barn og barn-voksen, og utvikle de resultater som kommer til det beste for barnet som sliter med språkvansker. Det er dette jeg nå skal ta for meg i denne oppgaven.

### ***1.2 Formålet med oppgaven***

Jeg har valgt å skrive om barn som har vansker med å tilegne seg språket. Det kan for eksempel være at barnet har en autisme-diagnose, eller det kan være andre årsaker til at barnet ikke snakker ved rundt 3-års alderen. Hensikten med oppgaven er å bli bedre kjent med barn som har sen språkutvikling gjennom en litteraturstudie. Målet med oppgaven er at jeg får belyst den problemstillingen som kommer frem når barnet ikke snakker rundt 3-års alderen. Dette er interessant fordi barnets språkutvikling, i følge Bunkholdt (1994),



starter mellom ca. 2 og et halvt år - ca. 3 år, da de første tre- og fireordssetningene kommer.

Jeg kan på grunnlag av å kjenne til barnets normalutvikling av språket, få mer innsikt og forståelse når signaler om skjevutvikling forekommer.

### ***1.3 Hvordan har jeg løst oppgaven***

Jeg har først og fremst satt meg inn i barnets normalutvikling gjennom å lese bøker og forskning om barnets utvikling når det gjelder språket. Videre har jeg lest om normal utvikling på andre områder for å få en bredere forståelse om barns utvikling generelt. Jeg har tatt for meg teorier som omhandler samspill, kommunikasjon, språk og kommunikasjonsvansker. Jeg har dessuten tilegnet meg metoder som kan brukes for å bedre samspillet mellom barnet og omsorgsgiverne, og gjennom litteratursøk har jeg fått kjennskap til de ulike metoder som blir brukt for å styrke samspillet mellom voksne og barnet.

I gjennom å ha tilegnet meg litteratur som omhandler samspill og kommunikasjon, har jeg nå fått en bredere forståelse av at de to overnevnte begrepene må være tilstede for å utvikle barnets språk. Jeg har gjort meg kjent med de ulike instanser som omsorgsgiver kan ha bruk for hvis barnet avviker fra normalutvikling. Jeg har også nå fått kjennskap til de forskjellige språkvansker barnet kan ha, og at noen ganger trenger barnet bare lengre tid for å tilegne seg språket. Det er ikke dermed sagt at barnet for alltid har en språkvanske, men at altså barnet kanskje vil trenge mer tid for å tilegne seg språket, ved for eksempel fonologiske vansker (problemer med konsonantopphopinger etc.).

### ***1.4 Oppgavens disposisjon***

Jeg tar for meg temaene barns språkutvikling og språkvansker som belyser de ulike teorier som omhandler språket, og kjennetegnene ved språkvansker.

Jeg har frem til nå beskrevet hvorfor jeg har valgt dette temaet, og hvorfor det er relevant for min yrkesgruppe. Dessuten, hva formålet med oppgaven er og hvordan jeg har løst den. Videre i oppgaven har jeg redegjort for årsaker til sen språkutvikling. Jeg har definert problemstillingen som jeg vil fokusere på og begreper som er gjeldende i oppgaven. Metoden er valgt ut i fra problemstillingen og jeg har gått frem ved å skaffe relevant teori for å besvare denne. Videre har jeg lagt vekt på beskrivelsene av metodene, der jeg også klargjør min egen forforståelse for disse og vitenskaplig forankring. Validitet og reliabilitet blir kommentert og drøftet. I selve hovuddelen presenterer jeg teori, modeller og begreper som er relevante for problemstillingen. Jeg klargjør også hvilke teoretiske ståsted jeg har tatt og presenterer etablert kunnskap på området. Videre analyserer jeg og drøfter det fremlagte materialet i forhold til problemstillingen, altså skal funnene som er gjort og teorien som er relvant belyse empiriske funn. Til slutt vil det komme en avslutning, oppsummering og en refleksjon av oppgavens problemstilling.

Problemstillingen for temaet blir som følgende;

**”Hvordan fange opp språkvansker hos barn i barnehage på et tidlig tidspunkt, som et utgangspunkt for miljøtiltak”**

## **2.0 Metode**

Vilhelm Aubert (1985) siterer hva metode er slik: *”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder”* (Aubert 1985:196 i Dalland 2007). Begrunnelsen for å velge en bestemt metode, er at den vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte (Dalland 2007:81).

Jeg har gjennomført en kvalitativ studie gjennom litteratursøk og artikler som omhandler barns språk og sen språkutvikling. Dette er fordi jeg på denne måten får kunnskap til å fange opp de problemer som kommer når barnet ikke har utviklet språket godt nok i en alder av 3 år. Jeg ønsker derfor, gjennom metoden litteraturstudie, å finne teorier som er sanne og holdbare slik at jeg kan løse problemer ut i fra et teoretisk og praktisk ståsted når

det kommer til barn med språkvansker. Gjennom denne metoden og ved å tilegne meg kunnskap om samspill og kommunikasjon, vil jeg kunne belyse min problemstilling og dermed stille sterkere om jeg kommer i en situasjon der barn trenger hjelp med sin språkutvikling.

## **2.1 Litteraturstudie**

Jeg har søkt etter bøker i *Bibsys-ask* i forhold til språk/autisme, jeg har brukt begge disse søkeordene samtidig. Jeg har fått ulike treff og har nå tatt for meg to av de bøkene som har vært aktuelle for denne oppgaven. I tillegg til dette har jeg søkt på nettet, *Google*, og har sett hvilke bøker som kan være aktuelt å gå videre på når det gjelder problemstillingen. Dessuten har jeg lest diverse artikkelsamlinger og artikler forøvrig. Jeg har også brukt pensum som *Utviklingspsykologi* av Vigdis Bunkholdt (1994), og *Kommunikasjon og samspill* av Stein Bråten (2004). Jeg har videre dratt med noe av forskningsmetoder og drøftet dette opp mot relevant teori.

Jeg har altså i denne oppgaven brukt litteratur fra pensum, selvvalgt tilleggslitteratur som er skaffet fra biblioteket på Høyskolen i Volda og fra biblioteket i min hjemkommune, og søkt på fagartikler og internettreferanser på internett.

## **2.2 Forforståelse**

I møte med barnet som har språkvansker er det viktig at jeg ser nærmere på hvem jeg selv er. Hvilken forforståelse bringer jeg med meg, kan jeg forstå barnet ut i fra barnets vansker når det gjelder språket. Hvordan kan jeg gi barnet hjelp og livskvalitet? Hvordan er miljøet utformet i forhold til barnehagens uteområde, eller har miljøet noen begrensninger? Dette er spørsmål som jeg kan reflektere over ut ifra en vernepleiers rolle og tilegnet teori i feltet om barnets møte med andre barn og voksne.

I følge Røkenes og Hanssen (2002) bør en være reflektert og kunne begrunne sine handlinger i møte med et annet menneske. Vi forholder oss til hverandre som objekter i mange sammenhenger, det er både nødvendig og selvfølgelig. Fordi et annet menneske er

også imidlertid en kropp, et objekt, en ting. Derfor, for å møte et annet menneske som subjekt må en ha med seg sin relasjonskompetanse, som innebærer at en er i stand til å handle instrumentalt i de situasjoner og i relasjonene der dette er riktig og hensiktsmessig (Røkenes og Hanssen 2002:10).

Jeg må derfor, som vernepleier, bruke min praksis og kunnskap for å kunne møte andre mennesker med en forståelse av situasjonene de opplever.

### ***2.3 Vitenskapsteoretisk forankring***

I følge Aadland (2004) er Wilhelm Dilthey en av hermeneutikkens foregangsmenn. Aadland (2004) siterer Wilhelm Dilthey (1833-1911) der han sier at: ” *Naturen forklarer vi, sjelslivet forstår vi* ”. På denne måten får en belyst at hermeneutikken er fortolkningsvitenskap. Slik det går frem er det en vitenskapelig artsforskjell mellom naturvitenskapen og humanvitenskapen. Mennesket handler ut i fra sin egen kultur og har sitt eget sosiale liv, der en bruker andre metoder, begreper og teorier for å studere menneskelig handling. I motsatt til når en kartlegger naturen, der en må bruke andre metoder, begreper og teorier. Vår allmennkunnskap kan vi bringe videre når vi først har forstått det selv (Aadland 2004:176).

Gjennom å knytte ulike teorier til praksis vil en få en forståelse på hvordan en kan handle rett i en gitt situasjon, altså for eksempel i møte med et barn som har språkvansker. For å skape denne forståelsen selv i arbeidet med barnet, må en vite de ulike metodene, begrepene og teoriene for hvorfor barnet gjør som det gjør. Først da kan en hjelpe gjennom sin egen kunnskap.

#### **2.3.1 Validitet**

”Validitet står for relevans og gyldighet. Det som måles, må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes” (Dalland 2007:48). Jeg har, som nevnt tidligere, valgt problemstilling ut i fra fokuset og datafunnene jeg har funnet i praksisperioden. Jeg ser at disse funnene er av relevans ift. mitt fremtidige yrke i arbeid med barn. Samtidig ser jeg at

gjennom denne litteraturstudien kan jeg knytte teori ift. problemstillingen og datafunnene. På denne måten kan man i sin helhet knytte teori til praksis, og praksis til teori.

### 2.3.2 Reliabilitet

”Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis” (Dalland 2007:48f). Ut i fra datafunnene kan en knytte teori som vil være relevant i forhold til problemstillingen. Dette kan opplyse personell som arbeider i barnehage, der de har utfordringer med barn som har språkvansker.

## 3. 0 Kommunikasjon

Kommunikasjon kommer fra det latinske ordet ”*communicare*” som betyr ”å gjøre felles” (Røkenes og Hanssen 2002). Alle mennesker har et grunnleggende behov for å delta gjensidig i kommunikasjon med andre. Når vi kommuniserer, *med-deler* vi oss til hverandre, vi deler meninger og opplevelse, og arbeider sammen om å gjøre flere sider ved egenverdenen felles, og gjennom denne prosessen skaper vi et *opplevelsesfellesskap*. I gjennom studie av samspill mellom spedbarn og mødre, viser det seg at også spedbarnet aktiv søker etter opplevelsesfellesskapet (Røkenes og Hanssen 2002:38). Et annet perspektiv i samhandlingen mellom mennesker kalles det *intersubjektive opplevelsesfellesskapet* (”mellom-menneskelige” opplevelsesfellesskapet). Det vil si at for å kjenne at en blir *møtt* av et annet menneske, forutsetter dette at det er mulig å skape et slikt opplevelsesfellesskap (Røkenes og Hanssen 2002:38).

I følge Lorentzen (2009) har mange teoretikere forsøkt å lage en presis og kort definisjon av kommunikasjon, men uten å lykkes. Morkova (2003 i Lorentzen 2009) sier at kommunikasjon er så altomfattende og han nevner her at noe uttrykker personers livserfaringer, deres følelser, hva de forholder seg til, og den er med på å danne personers forståelse av den sosiale virkeligheten. Lorentzen (2009) referer til en nærliggende definisjon som gir ham forståelse på hva kommunikasjon er, det er fra amerikaneren Stephen Pinker (1995), som i boka *The Language Instinct* sier: ”Menneskers

*kommunikasjon er ikke bare en overføring av informasjon mellom to sammenkoblede faksmaskiner; den er en serie skiftende atferdsuttrykk hos sensitive, planleggende, sosiale vesener” (Pinker 1995 i Lorentzen 2009:47).*

### **3.1 Teorier som er knyttet til språket**

Jeg har lest meg opp på ulike teorier. Men begrepene som jeg har valgt i forhold til problemstillingen er disse; samspill, kommunikasjon, språk og språkvansker. Mitt teoretiske ståsted bygger på samspill og kommunikasjon, fordi det er grunnleggende hvor godt barnet utvikler språket sammen med sine omsorgsgivere og andre barn. I det forholdet der språket ikke er godt nok utviklet for barnets alder, kan jeg fange opp dette på et tidlig tidspunkt.

Men hvorfor har vi teorier om barn og språk, og hvorfor er de så viktige? I følge Bunkholdt (1994) har de ulike teoriene utgangspunkt i hvordan barn, gjennom sin tidlige samspill, får erfaringer som gjør at de begynner å ordne verden og oppleve mening før de kan bruke språk. Videre viser Bunkholdt (1994) at en kan knytte språket til tre typer teorier; *assosiasjonistiske, biologiske og interaksjonistiske teorier.*

#### **3.1.1 Assosiasjonistiske, biologiske og interaksjonistiske teorier**

##### **Assosiasjonistiske teorier:**

I følge Bunkholdt (1994) lærer barnet språket ved å høre ord som menneskene rundt dem bruker og vil selv ved *imitasjon* begynne å bruke de samme lydene. Dette mener Skinner (1953 i Bunkholdt 1994) er *forsterkningsteori* når omsorgspersonene belønner barnet når det bruker de rette lydene for å få til et ord, eller bruker språket grammatisk rett. Bunkholdt (1994) sier videre at foreldrene vil reagere mest på innholdet når foreldrene svarer barnet og ikke på barnets lydmessige og grammatiske ytringer. Feil i lyd og grammatikk blir dermed oversett. Dialogen mellom barnet og de voksne, er utvidelser av barnets ytringer og omforminger. Det at den voksne svarer ”ja, du vil leke med ballen din” eller ”vil du leke med ballen din?”, en omforming når barnet sier ”leke ball”. Barnet får

tilgang på nye ord og kan få flere måter å uttrykke seg på, og dette vil fremme språkutviklingen (Bunkholdt 1994:132).

### **Biologiske teorier:**

Barnet er født med en biologisk betinget evne til å registrere og bruke språk, dette hevder språkforskeren Noam Chomsky (1969) som har formulert denne teorien. Han kalte denne biologiske teorien for *Language Acquisition Device* (LAD) (Chomsky 1969 i Bunkholdt 1994). Alle menneskelige språk har dermed felles kjennetegn og består av medfødt kunnskap. Vi har altså muligheter til å oppfatte og omdanne språklyder til et forståelig språk, både når det gjelder syntaks, mening og andre egenskaper ved språk (Bunkholdt 1994:133f).

### **Interaksjonistiske teorier:**

Denne teorien går ut på at barn gjennom sitt tidlige samspill får erfaring med språket, altså der barnet ordner sin verden og opplever mening før de kan bruke språk. Barnets omsorgspersoner gir kildene til opplevelse av mimikk og annen form for kroppsspråk. Interaksjonistiske teorier legger vekt på modningprosessen, altså den kognitive utviklingen som skjer i takt med den. Det er viktig med samspillet mellom barnet og dets omsorgspersoner, og den sosiale sammenhengen dette skjer i, gjennom at barnet får svar på sitt forsøk på å bruke ord, setninger med utbroderinger og omforminger etc. (Bunkholdt 1994:134).

## **3.2 Kommunikativ intensjon**

Når to eller flere personer kommuniserer med hverandre må det åpenbart være en form for samordning og synkronisering. Likevel er ikke samordningen en garanti i seg selv for meningsfull utveksling fordi personene må i tillegg mene noe for hverandre. Hensikten med å mene noe når en kommuniserer med en annen person er å påvirke den andre personen (Lorentzen 2009:48).

## **Deling:**

Deling starter tidlig i spedbarnsalderen, og det foregår og bekreftes kanskje best på et følelsemessig plan. Når en deler noe med en annen person og får gjensvar, blir ens egne opplevelser og fornemmelser mer forståelige og meningsfulle for en selv. Den medfødte kapasiteten spedbarnet har til å inngå i affektiv regulert kommunikativ utveksling og imitasjon, understreker betydningen av deling (Lorentzen 2009:50).

## **Lytting:**

Lytting har med oppmerksomhet å gjøre, det er både krevende og givende. En som lytter anerkjenner den andre og samler seg om det som har betydning. Den lyttende ser og anerkjenner bakenfor den foreliggende konteksten, og lytter bakenfor den hørbare kommunikasjonen (Lorentzen 2009:50). Hamlyn (1978 i Lorentzen 2009) mener at tillegg til dette kan en gjennom lytting fordre tillit og fremme tillit mellom mennesker (Hamlyn 1978 i Lorentzen 2009:50).

### ***3.3 Årsaker til sen språkutvikling***

Årsakene til sen språkutvikling rundt 3-års alderen kan være mange. Noen av de kan være at barnet har en funksjonshemming, f.eks. autisme, Down syndrom eller CP, eller nedsatt hørsel som kan skyldes en øreproblematikk. Noen barn kan være sene med å utvikle språket på grunn av for eksempel et dårlig oppvekstmiljø, og/eller at de har en annen kulturell bakgrunn. Når forutsetningene til å lære ikke er til stede vil barnet trenge hjelp fra fagpersonell eller voksne som ser barnets behov.

## **4.0 Kognitiv og språklig utvikling mot førskolealderen**



## ***4.1 Kognitiv utvikling***

Store forandringer skjer i hjernen og resten av nervesystemet i løpet årene mot skolealderen og hjernen øker raskt i størrelse. Nervecellene blir ikke flere, men cellene øker likevel i størrelse. Flere såkalte gliaceller støtter nå opp om nervecellenes arbeid. Myeliniseringen av nervecellene øker også, og rundt seksårsalderen ser det ut til at de er ferdige. Når en vet at myelinisering av nervecellene skal være ferdige rundt seksårsalderen, kan barnets språkvansker skyldes at utviklingen av hjernen og resten av nervesystemet har stoppet opp på et tidligere stadium. Det skjer ingen jevn utviklingsprosess i hjernen, men denne utviklingen av hjernen skjer i sprang. En kan altså si at rundt toårsalderen skjer de største sprangene, og i tiden mellom tre- og femårsalderen (Fischer og Pipp 1984 i Bunkholdt 1994).

De såkalte myelogeniske sykluser er en viktig del av utviklingen av hjernen. Men hva innebærer dette? Dette går ut på at de forskjellige delene av hjernen får sin myelinisering av cellene på forskjellige tidspunkt, og disse tidspunktene svarer til stadiene i den generelle språkutviklingen (Bunkholdt 1994:87f).

## ***4.2 Barnet utvikler språk***

Smith og Cowie (1991 i Bunkholdt 1994) hevner at barnets stemmespråk består av enkeltlyder de første ukene og månedene. Blant annet kan disse enkeltlydene være de aller første skrikene som er nyanserte nok i seg selv. Foreldrene gjenkjenner likevel tre ulike måter babyen skriker på for å signalisere forskjellige fysiologiske tilstander. Et grunnleggende skrik som oftest signaliserer sult, et sinneskrik som ligner det første (men skiller seg i hvor lange skrikene er og hvor lange pauser det er mellom skrikene) og smerte skriket (Smith og Cowie 1991 i Bunkholdt 1994).

Videre sier Fischer og Lazerson (1984 i Bunkholdt 1994) at foreldrene og babyen ”snakker” med hverandre gjennom samspill med hverandre. Når babyen er ca. en måned gammel kommer det vokallyder, ”ooo” og gurgling, og her kan også andre viktige omsorgspersoner oppleve samspillet med barnet. Rundt fire-fem månedersalderen setter

babyen sammen enkeltlyder til babling og i gjennom denne bablingen kan vi høre spor av barns muligheter til å snakke et hvilket som helst språk. Barnets babling inneholder flere lyder enn det som hører hjemme i det språket som skal bli barnets vanlige språk (Fischer og Lazerson 1984 i Bunkholdt 1994).

Rundt et-års alderen kommer de første forståelige enkeltordene. Det er ord som blir knyttet konkret til ting barnet omgås mye med, som for eksempel ”mamma”, ”melk”, ”kopp”, eller konkrete hendelser som ”morna” når mamma eller pappa vinkes ut av døra fra dagmamma. Barnet kan i denne sammenhengen produsere lange rekker av lyder etter hverandre med skiftende tonefall. Det er som om barnet skulle føre en regulær samtale. Videre imiterer barnet språklydene som de hører fra voksne når de snakker med hverandre, denne måten å imitere språklyder på kalles for *ekspressiv sjargong* (Bunkholdt 1994).

Samspeillet mellom barnet og de voksne omsorgspersonene er av stor betydning for utviklingsstadiene når det gjelder språket. Foreldre som er sensitive for barnas behov og ytringer engasjerer seg i dialog med dem, ikke bare med lyder, men med mimikk og annen form for kroppsspråk, og barnet blir gradvis mer bevisst sin del av dialogen. Når barnet er mellom syv måneder og et år er det tydelig at slikt samspill fører til at babyen forstår at den kan meddele seg. Dette merker en når barnet er engasjert med økende intensitet og klare hensikter. Barnets vokalbular vokser langsomt ettersom det første ordet har kommet. Rundt 18 månedersalderen kommer en dramatisk økning i løpet av kort tid (Bunkholdt 1994).

Bunkholdt (1994) referer videre til Smith og Cowie (1991) som nevner en økning fra ca. 20 ord ved 18 måneder til ca. 200 ord ved 21 måneder. Barn kan forandre uttrykksform hvis det er nødvendig for å få oppnå det de vil. Barnet kan rundt 18-månedersalderen si to-ordssetningene: ”Nils melk”, ”Idunn ball” istedenfor ”Nils vil ha melk” eller ”Idun vil leke med ballen. Når barnet sier ”ball” og det ikke fører frem, kan barnet si ”få!” eller ”vil ha”, for å finne den mest hensiktsmessige måten å uttrykke seg på (Bunkholdt 1994).

### 4.2.1 Ordklassene og utviklingen av ord hos barn

I den tidlige språkutviklingen hos barn bruker barnet ordformene uten bøyninger og det er som regel innholdsordet som blir benyttet. Typiske flerordyrtringer som norske barn først bruker er for eksempel *Dukke sitte*, *Sitte stol* eller *Der Bamse*, men ordformingene mangler bøyninger. Når barnet ikke bøyer substantivene i bestemt form, tolkes det som ordformen er i ubøyd enhet og uanalysert. Videre tar barnet lettere etter innholdsordene fra de voksne, fordi det er innholdsordene som har mest trykk i den voksnes tale. En årsak til dette, som noen hevder, er at barnet velger innholdsord med høy informasjonsverdi, fordi barna har begrensende lengde for å klare å lage yrtringer (Greenfield og Smith 1976 i Tetzchner m.fl. 1993:129f).

Barnets språkutvikling eksploderer fra det er to år og oppover mot fem-årsalderen. Mellom ca. to og et halvt til ca. tre år kommer de første tre- og fireordssetningene. Samtidig med dette begynner barnet å vise at de forstår noen grunnleggende grammatikalske regler (syntaks). Barnet bruker for eksempel endelser for å markere flertall: ”baller”, ”båter” og ”biler”. Reglene for grammatisk korrekthet brukes udiskriminerende på dette stadiet, og vi får ord som ”muser”, ”boker” og ”blåbærer”. Ordene hos barnet blir brukt på en generell måte og det er logisk feil mener Smith og Cowie (1991 i Bunkholdt 1994).

Antall ord øker til formidable 1000 i tre- og fireårsalderen, og setningene blir lengre og mer kompliserte. Nå starter bruken av irregulære verb og pronomen. Barna har fortsatt problemer med en del grammatiske regler, slik som for eksempel logiske feil når de sier: ”det er den besteste” (Bunkholdt 1994). Barnet bruker altså med dette lengre setninger når det snakker til voksne enn til toåring i enkle situasjoner. Likevel ser en ofte gjennomslag av egosentrisitet i denne måten å kommunisere på. (Bunkholdt 1994:128fff).

I følge Rye (2002) er flere kvaliteter viktige når det gjelder omsorgsgiverens samspill med barn. Det en kan nevne her er kvaliteten og kvantiteten av verbal interaksjon mellom den voksne og barnet. Bare for noen tiår siden var vi mest opptatt av at barnet trengte å høre mye tale, for selv å utvikle et godt språk, men vi vet nå i dag at mengden ikke er den mest avgjørende faktoren (Rye 2002:64f).

## 4.2.2 Kjennetegn ved språkvansker

I følge Bele (2008) bør en være oppmerksom på barn som ikke har begynt å bruke ord ved 22-månedersalderen, og barn som ikke har begynt å bruke setninger ved 33-månedersalderen. Dette kan være grunn til å bli bekymret og en bør da ta kontakt med fagpersoner (Bele 2008).

Bele (2008) sier språkvansker hos barn kan gi utslag på en rekke språklige områder. Vanligvis finner en at barn med språkvansker har noen (eller flere) av de følgende vansker;

- Fonologiske vansker (for eksempel problemer med konsonantopphopninger)
- Grammatiske vansker (for eksempel utelatelse av endelser i ord og problemer med tilegnelse av grammatiske enheter)
- Leksikalske vansker (forsinket tilegnelse av ord - for eksempel at de første ordene kommer ved 2- eller 3-årsalder i stedet for ved 1-årsalder)
- Forståelsvansker (for eksempel vansker med å oppfatte hva andre sier, og problemer med å forstå metaforer)
- Lesevansker

Vansker på noen av disse språklige områdene kan en oppdage tidlig, mens andre vansker som forståelse av metaforer og lesevansker, er merkbare i senere alder og kanskje ikke før barnet har begynt på skolen. Likevel kan vi si at om barnet har en spesifikk språkvanske, kan vi bare finne ut av dette ved å lytte til barnets språkbruk (Bele 2008:32f).

## 5.0 Språkets oppbygging – med utgangspunkt i barn språkutvikling

I forhold til barnets språkutvikling er det nyttig å ha kunnskap om språkets oppbygging, for eksempel ved å ha kjennskap til språklydens funksjon - fonologien. Der i blant hva som skjer når barnet lærer seg lydsystemet for å utvikle språket, de lydlige forskjellene hos

barnet gir også forskjellige betydninger. Videre omhandler morfologien hvordan ordene er bygd opp og syntaksen beskriver hvordan ord blir satt sammen til ytringer. Jeg kan ut i fra denne kunnskapen se det barnet som avviker fra hva som er normal utvikling av språket, og dermed kan en gjøre de miljøtiltakene som kan bedre barnets samspill og kommunikasjonsferdigheter i forhold til andre barn og voksne.

## **5.1 Fonologien**

Fonologien har til oppgave å beskrive språklydenes funksjon, og til det minste antall lydkategorier som er tilstrekkelig til å skille ordene i et gitt språk fra hverandre. I fonetikken prøver en å skille mellom så mange lydnyanser som mulig for å gi en mest mulig presis beskrivelse. De enkelte lydene i fonetikken blir kalt for *foner*, mens enhetene i fonologien er *fonemer* (Tetzchner m.fl 1993:104).

**Jeg har valgt en problemstilling som sier: ”Hvordan fange opp språkvansker hos barn i barnehage på et tidlig tidspunkt, som et utgangspunkt for miljøtiltak”.**

For å besvare denne problemstillingen er det en forutsetning at jeg har satt meg inn i hva som er normalutvikling av språket. Etter å ha tilegnet med teori og forskning som omhandler barnets språkutvikling, kan en teoretisk si at at barnets språkutvikling eksploderer fra to år og oppover mot fem årsalderen, for eksempel mellom ca. to og et halvt til ca. tre år kommer de første tre- og fireordssetningene.

I følge Kjølås (2001) kan flere prosesser virke sammen i lyder som byttes om. Men likevel kan en, i følge Kjølås (2001,) finne et system i de fonologiske feilene. Dean og Howell (1995 i Kjølås 2001) hevder at barnet kan henge igjen i prosessene når vi kjenner til hva som er normalutvikling av språket. Dette omhandler distinksjonen mellom normale og unormale prosesser, som igjen fører til distinksjon i forhold til forsinket og avvikende språkutvikling. De fleste barna har en kombinasjon, men med overvekt på de normale prosessene (Kjølås 2001).

I følge Lindell og Jennische (1980 i Kjølås 2001) hevder de at hørselsdefektene henger sammen med de unormale prosessene, som for eksempel defekter i taleapparatet og psykisk utviklingshemming. Kjølås (2001) sier videre at en forsinket utvikling kan også være vanlig i andre sammenhenger. Barnet trenger lengre tid for å tilegne seg den nødvendige fonologiske kompetansen, selv om barnet gjennomgår en normal fonologisk utvikling (Kjølås 2001:43). Ut i fra disse teoriene ser jeg tydelig at ved å ta tak i problemet barnet har når det gjelder språkutviklingen, kan for eksempel en lekesituasjon styrke barnets ferdigheter når barnet får muligheter å uttale ordene rett. Jeg beskriver senere i oppgaven et miljøtiltak som går på dette.

### **5.1.1 Utvikling**

Hvis barnet skal mestre lydsystemet i språket sitt, må barnet lære hvilke lydlige forskjeller som gir forskjeller i betydning. Enkeltlydene i språket, *segmentalfonologien*, må barnet mestre, altså hvilke plasser de kan ha i ordene, og hvilke lyder som kan settes etter hverandre. Videre må barna også lære å mestre *prosodien*, det vil si intonasjon, trykkforskjeller og toneforskjeller (Tetzchner m.fl 1993:109).

## **5.2 Morfologi og syntaks**

Morfologien omhandler hvordan ordene er bygd opp. Hvordan ord blir dannet av mindre enheter og hvordan de blir bøyd i forskjellige former (Tetzchner m.fl 1993:126).

Syntaksen beskriver hvordan ord blir satt sammen til ytringer. Voksne har klare regler for hvordan ordene kan settes sammen til setninger i språket vårt. *Gutten slår jenta* betyr noe annet enn *Jenta slår gutten*, enda begge setningene består av de samme ordene. Rekkefølgen på ordene og ordstillingen forteller hvem som slår og blir slått. Rekkefølgen på ordene er særlig viktig i språk norsk, der en ikke har ordbøyinger som kan markere hvilken funksjon de enkelte ordene har i setningen (Tetzchner m.fl 1993:140 ).

## **6.0 Barnets sosialisering gjennom språket**

### **6.1 Generalisering av atferd**

”Generalisering er....enkelt sagt er et uttrykk som beskriver det faktum at kontrollen ervervet av en stimulus, deles med andre stimuli med felles egenskaper” (Skinner 1953 i Horne og Øyen 2005).

I følge Horne og Øyen (2005) har barnet lært å si ”rød” når vi gir barnet en rød ball. Vi må derfor ikke bli overrasket om barnet sier rød når det får en oransje ball. I andre tilfeller kan barnet si pappa til en onkel eller en fremmed mann på gata, fordi barnet har lært å si pappa. Generaliseringseffekten kan være fordelaktig, siden likhet av stimulusbetingelser ofte henger sammen med en tilsvarende sannsynlighet for forsterkning. For eksempel har barnet lært seg å si saft og får det av mamma. Siden barnet har lært seg å si dette, vil barnet også be om saft av både pappa, tante og onkel. Hvis onkel sier at han kan få vann, vil barnet oppsøke mor, far eller tante hvis han vil ha saft. Dette eksempelet i forhold til effekten av generalisering vil bare være varig dersom atferden forsterkes (Horne og Øyen 2005:66ff).

### **6.2 Spedbarnets sosiale natur**

I følge Rye (2002) utvikler barnet språket gjennom sosial tilknytning tidlig i spedbarnsalderen, og nyere utviklingsteori har lagt vekt på det. I forhold til barn som har vanskeligheter å tilegne seg språket vil en kanskje se at barnet har vansker i samspill og kommunikasjon med andre barn og voksne (Rye 2002:43). Jeg fikk erfart dette gjennom å kartlegge en lekeaktivitet i barnehagen. Jeg tegnet et sosiogram, som skulle fortelle meg hvordan barna tok kontakt med hverandre. I gjennom observasjoner og teori fra Løkken og Søbstad (2007) i boken *Observasjon og intervju i barnehagen*, fikk jeg en forståelse på hva sosiogram er. Sosiogram er en god metode for å kartlegge mellommenneskelige forhold i en gruppe. Sosiogrammer og sosiometrien kan fortelle voksne i barnehagen om vennsforhold og popularitet mellom barna. Dette kan vise en viktig informasjon om gruppesammensetning og barn som isoleres fra de andre (Løkken og Søbstad 2007:143). Jeg har gjennom denne observasjonen fått sett hvordan barnet med språkvansker ble utelatt fra lekeaktiviteten med de andre barna. Dette skyldes kanskje at barnet hadde utydelig tale

og språklydens funksjon var ikke tydelig nok for de andre barna til å oppfatte hva som ble sagt, altså har dette en sammenheng med fonologien. Barnet ble ikke forstått av de andre barna og fikk ikke formidlet sine ønsker. Ut i fra denne observasjonen og sosiogramet jeg laget lærte jeg å tenke miljøtiltak, som jeg senere vil skrive om i denne oppgaven.

Både Bunkholdt (1994) og Lorentzen (2009) har en felles beskrivelse av teoriene som omhandler Vygotsky og Piaget sine tolkinger av barns språkutvikling. Det er to begreper som går igjen når jeg nå har tilegnet meg en del teori som omhandler språket. De sentrale begrepene er samspill og kommunikasjon, som må være tilstede for barnets språkutvikling. Hvis barnet skal utvikle språket kan dette gjøres gjennom samhandling og kommunikasjon i naturlige omgivelser.

### **6.3 Spedbarnets avhengighet av sosial tilknytning**

Rye (2002) tar for seg barnets tidlige utvikling og evne til samspill, der han referer til Piaget (1937, 1951) og Gesell og Ilg (1949) om hva de mente om barnets sosiale natur. De sier at spedbarnet har vært et aktivt vesen helt fra begynnelsen av, men dette er først akseptert i de siste 30 årene. Helt frem til de siste 10-15 årene var det vanlig at små barn ble oppfattet som *egosentrisk*, uten evne til å oppfatte andres følelser, ønsker og behov, og at de ifølge sin natur var *individualistiske* og hadde bare gradvis utviklet forutsetninger for sosialt samspill (Rye 2002).

Nyere utviklingsteori har imidlertid lagt vekt på spedbarnets sosiale natur og avhengighet av sosial tilknytning, og erfaring for å utvikle seg normalt. Barnet har fra begynnelsen en intuitiv forutsetning for deltakelse i andres menneskers følelser og for å oppfatte intensjoner og handlinger. I gjennom den intuitive innsikten, som danner grunnlaget for samhandling, og hvor den følelsesmessig og ikke-verbal kommunikasjon er et sentralt aspekt, danner dette utgangspunktet både for meningsforståelse og for språkutvikling. Barnets sosiale og kulturelle rammer for utvikling blir tatt opp gjennom sosial interaksjon (Vygotsky 1978, Bruner 1975, 1990 i Rye 2002).

Videre henvender Rye (2002) seg til andre teoretikere som sier at barns "sosiale natur" kommer blant annet til uttrykk ved at spedbarn, som er et par uker gamle, begynner å



imitere enkle bevegelser i omsorgsgiverens ansikt, som for eksempel å rette ut tungen, heve øyenbrynene, og åpne og lukke munnen. Spedbarnet kan skille mellom ansikter og mellom stemmer, og de kan forbinde ansikt og stemme (Carpenter 1975, Bower 1977, Field 1982 i Rye 2002). Selv nyfødte er i stand til aktiv sosial kommunikasjon og foretrekker menneskelig kontakt fremfor andre påvirkninger (Stern 1985, Trewarthen 1988 i Rye 2002). Undersøkelser på det tverrkulturelle nivå har demonstrert at barn, fra de er en-dag gamle, kan fremvise bevegelser som presist og systematisk er synkronisert til den voksnes tale (Condon og Sander 1974 i Rye 2002).

#### **6.4 Barnets relasjoner til andre mennesker**

I gjennom relasjoner til andre mennesker lærer barnet om sin sosiale omverden. Den empiriske studien av spedbarnets evner til sosial interaksjon og av det intime samspillet som normalt oppstår spontant mellom omsorgsgiver og barn, har vist at *den tidlige kommunikasjonen arter seg som en dialog*. Denne dialog kalles gjerne for ursamtale eller protospråk, som består av lyder, mimikk og bevegelser i en fint avstemt utveksling. Spedbarnets evne til å imitere og formidle følelsesuttrykk i slike sosiale samspillsekvenser fremheves i slike studier (Bateson 1975, Newson 1979, Stern 1985, Trewarthen 1977 og 1988, Røed Hansen 1991, Rye 1993 i Rye 2002).

#### **6.5 Barnet lærer gjennom aktivitet**

Nyere forskning i barns utvikling viser at friske nyfødte barn er meget vel utrustet til å oppfatte og lære. Tidligere var det tvil om hvor mye nyfødte kunne oppfatte, men nå har forskning for lengst vist at nyfødte ikke bare kan gjenkjenne visuelle mønstre. De foretrekker nemlig sammensatte visuelle inntrykk, tredimensjonale inntrykk og inntrykk som beveger seg, fremfor enkle og stillestående visuelle stimuli. Det nyfødte barnet foretrekker også å se på bilder av menneskeansikter fremfor andre bilder osv. (Fantz og Nevis 1967 i Rye 2002:43f).

I følge Bunkholdt (1994) mener Vygotsky og Piaget at gjennom aktivitet lærer barn om sin omverden. Piaget la vekt på at barn handler i forhold til døde gjenstander, mens Vygotsky mente at de interpersonlige erfaringer barn gjør, det vil si samspillene mellom andre

mennesker, lærer barn sin omverden. I gjennom disse samspillene lærer barn språk, og i gjennom språket konstruerer barn sin virkelighet og gir den mening. Vygotsky så betydningen av å ha en ”læremester” og få instruksjoner fra han for å lære. Vygotsky avviker fra Piaget som mener det motsatte. Piaget hevder at barnet lærer best og mest når de opererer alene og gjør sine erfaringer uavhengig av andres inngripen. Barnet handler i sin verden og gjør erfaringer, da blir neste skritt å reflektere over erfaringene ved hjelp av språket (Bunkholdt 1994).

I spedbarnsalderen er også språket et sosialt redskap og en del av det tidlige samspillet. I barndommen blir språket brukt egosentrisk, som en indre monolog til å fortelle og forklare seg selv det de opplever. Det er en del av vår tankevirksomhet som er begynnelsen til den voksnes indre monologer. Barnet bruker altså språket til å kommunisere med omverden (Bunkholdt 1994:118f).

## **6.6 Tolkinger av barns språkutvikling**

Både Bunkholdt (1994) og Lorentzen (2009) har den samme forståelsen når de beskriver teoriene som omhandler Vygotsky og Piaget sine tolkinger av barns språkutvikling. Lorentzen (2009) bruker begrepene samhandling og kommunikasjon når han vil beskrive en inspirasjonskilde i boken sin ”Kommunikasjon med uvanlige barn”, og det er den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) han referer til. Vygotskij (1978) var den første til å påpeke at spedbarnet er sosialt før det er et enkeltindivid. Den personlige identiteten for spedbarnet dannes gjennom samspill og kommunikasjon. Videre referer Lorentzen (2009) til Fogel (1993) som hevder at gjennom hverdagslivets samhandlingsaktiviteter og i kommunikasjon skjer de utviklingsmessige endringene, og ikke som bakenforliggende hjerneorganiske prosesser. De hjerneorganiske prosesser trengs for å støtte disse endringene, men de forårsaker dem ikke. I følge Vygotskij (1978) mente han at i dagligtalen er sinnet dannet ,og igjennom andre blir vi oss selv slik som han uttrykte det. Uvanlige barn beskrives i dette bilde som ”risikobarn”, fordi de risikerer å få en mer perifer plass i samspill og kommunikasjon. De uvanlige barna har færre møtepunkter med andre mennesker og færre gjensvar på seg selv. Det å være i samspill og kommunikasjon er derfor en grunnleggende eksistens- og utviklingsbetingelse for både vanlige og uvanlige barn (Bråten 1998 i Lorentzen 2009). Nyere spedbarnsforskning har

sånn sett bekreftet Vygotskij gjennom å dytte starten på kommunikasjon bakover i tid, helt tilbake til livets begynnelse (Lorentzen 2009:28f).

### **6.7 Ferdigheter som knyttes til felles oppmerksomhet**

I en fagartikkel i Tidsskrift for Norsk psykologforening tar Smith (2010) for seg den typiske utviklingen av ferdigheter som knyttes til felles oppmerksomhet når det gjelder barn. Dette fordi slike ferdigheter lett blir kompromittert hos barn innenfor autismespekteret og det blir derfor gjort rede for felles oppmerksomhet hos atypiske barn. Han henviser til studie som ble gjort for 35 år siden og publisert av Jerome Bruner og hans medarbeidere. Pionerstudiet viste til at barn i alderen 6-18 måneder har en stadig forbedret evne til å følge blikkretningen til en sosial partner (Scaife og Bruner 1975 i Smith (2010)). Dette var en epokegjørende artikkel som brøt med Piagets syn på at barn i det sensorimotoriske stadiet kognitivt sett er egosentriske. Bruner (1975) kalte dette fenomenet *joint attention*, som blir oversatt i norsk utviklingspsykologi med *felles oppmerksomhet*. Dette uttrykket blir i dag brukt ikke bare for å beskrive ferdigheter i å følge en annens persons blikkretning. Men også utviklingen beslektede kapasiteter, så som barns evne til å initiere episoder av sosial oppmerksomhet ved å peke, vise eller veksle blikkontakt. I dag utgjør felles oppmerksomhet et viktig område innenfor utviklingspsykologien og utviklingspsykopatologien (jf. Mundy og Sigman 2006 i Smith 2010). I følge Tomasello (1999 i Smith 2010) er felles oppmerksomhet i spedbarnsalderen et fundament for sosiale relasjoner, en forutsetning for å tilegne og bruk av språk, og dypest sett en betingelse for etablering og opprettholdes av en kultur (Smith 2010).

I følge Bunkholdt (1994) er barnet selv en aktiv medspiller i tilknytningsprosessen. Barn er født med evnen til å påkalle omsorg fra omgivelsene sine viser tilknytningsforskningen. Blikk, gråt og vokalisering er det som blir kalt for tilknytningsatferd (Bowlby 1959 i Bunkholdt 1994).

### **7.0 Rammeplanens innhold og oppgaver i barnehagen**

Målet med rammeplanen er å gi styreren, de pedagogiske lederne og personalet ellers en forpliktende ramme for å planlegge, gjennomføre og vurdere virksomheten til barnehagen.

Rammeplanen gir óg informasjon til foreldrene, eierne og tilsynsmakten. Det er Stortinget som har i barnehageloven av 17. juni 2005 nr. 64 fastsett overordnet forskrifter om formålet til og innholdet i barnehagen, jf. § 1, 1a, 2 og 3. Kunnskapsdepartementet har 1. mars 2006 med hjemmel i § 2 i loven, fastsett forskrift om rammeplan for innholdet i og oppgavene til barnehagen. Rammeplanen gir retningslinjer for verdigrunnlaget, innholdet i og oppgaven til barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2011).

For hvert fagområde er det formulert mål for arbeidet med å fremme utvikling og læring til barna, og presisere personalansvaret. Det må arbeides med å tilpasse de enkelte fagområder etter alder, interessene til barna, gruppesammensetning og andre forhold en må ta hensyn til. En viktig del av barnehageinnholdet er tidlig og god språkstimulering. Det at barna får snakke om opplevelser, tankene sine og følelsene sine er nødvendig for å utvikle et rikt språk. Tekster i barnehagene omfatter både skriftlige og munnlige fortellinger, poesi, dikt, rim, regler og sanger. Viktige sider ved kulturoverføringen er knytte til kommunikasjon, språk og tekst (Kunnskapsdepartementet 2011).

Gjennom arbeidet med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna;

- Lytter, observere og gir respons i gjensidig samhandling med barn og voksne
- Videreutvikler områdeforståing og bruker et variert ordforråd
- Bruker språket for å uttrykke følelser, ønske og erfaringer, til å løse konflikter og til å skape positive relasjoner i leken og annet samhold
- Får et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevinger og kunnskaper, samtaler og som inspirasjon til fabulering og nyskaping
- Lytter til lyder og rytme i språket og blir fortrolig med symbol som tal og bokstaver  
Bli kjent med bøker, sanger, bilder, media o.a.

(Kunnskapsdepartementet 2011).

Planene for overgang fra barnehage til skole skal være nedfelt i årsplanen til barnehagen. Foreldrene skal samtykke i informasjonen som barnehagen gir til skolen når det gjelder enkeltbarn. Slik at foreldrene får kjennskap i de opplysninger som skal legges til grunn for deres barn og kan få mulighet til å påvirke informasjonsutvekslingen. Fokuset for samarbeidet bør være hva barnet kan og mestrer, og hva barnet trenger støtte til. Det er

viktig med et nært samarbeid mellom barnehagen og skolen dersom barnet har behov for et spesielt tilrettelagt omsorgs- eller læringsmiljø. Samarbeidet må etableres i god tid før barnet begynner i skolen. Slik at tilretteleggingen i kommunen kan komme i gang mellom barnehagen og skolen om hvordan de konkret skal samarbeide (Kunnskapsdepartementet 2011).

Helsestasjonen driver generelt forebyggende og helsefremmende arbeid, der ansvaret er å trygge oppvekstvilkårene til barna i kommunen. Helsestasjonen kan være en samarbeidspart for å legge tilbudet til rette for barn med spesielle behov, og kan være en sakkyndig instans ved tilråding om prioritert ved opptak. Videre er helsestasjonen sentral når det gjelder å kartlegge språket til barna (Kunnskapsdepartementet 2011).

Den pedagogisk-psykologiske tjeneste har ansvar og oppgaver for barn under opplæringspliktig alder, og er hjemlet i opplæringsloven av 17. juli 1998 nr. 61, § 5-6. Retten barn har til spesialpedagogisk hjelp, er hjemlet i § 5-7 i samme loven. Den spesialpedagogiske hjelpen kan barnet få i barnehagen. Etter barnehageloven § 13 kan et barn med nedsatt funksjonsevne få fortrinnsrett til plass i barnehagen etter at den faglige pedagogisk-psykologiske tjenesten har gitt sin sakkyndige vurdering (Kunnskapsdepartementet 2011).

## **8.0 Språkmiljøet**

I følge Tetzchner og Martinsen (2002) ”består et vanlig språkmiljø av familiemedlemmer, personalet i barnehagen og andre voksne og barn i nærmiljøet”. Mennesker som sliter med å lære talespråket innenfor de vanlige rammene, får som regel opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon. Derfor er det spesielt viktig å tilrettelegge språkmiljøet for å opprettholde kommunikasjonen med menneskene i omgivelsene. Det vil si at opplæringen av omgivelsene omfatter nærpersoner som har med mennesket å gjøre i dagliglivet. Hvis foreldrene tar opp temaet om å bruke manuelle, grafiske og materielle tegn, blir det først og fremst viktig å lære en del tegn først til sentrale mennesker i miljøet. Det er fagfolk som avgjør om tiltak skal settes i gang, dersom barnet ikke utvikler et normalt talespråk. Når en bruker et manuelt eller grafisk tegn skal en alltid snakke med personen, slik at vedkommende kan knytte tegnet og talte ordet sammen. Hos en del

personer har det vist seg at talespråkforståelsen har blitt forbedret etter bruk av tale og håndtegn. I andre tilfeller har det vist seg at den ledsagende talen verken har positiv eller negativ innflytelse (Clarke og flere, 1986; Ronski og Sevcik, 1996 i Tetzchner og Martinsen 2002:308f).

Videre konkluderer Tetzchner og Martinsen (2002) ; *”det vil alltid være riktig å bruke stemme sammen med tegn”*. En kan i praksis ikke ”velge bort” tale. I noen unntak der få samfunnsgrupper av døve tegnbrukere vil tegn alltid være den mest vanlige språkformen i miljøet. Alle klarer dermed ikke å dra nytte av det talespråklige miljøet alene (Tetzchner og Martinsen 2002:309).

### **8.1 Om bruk av overflødige tegn**

I følge Lorentzen (2003) hadde døvblindheten to aspekter som var *oversiktlig* og *forutsigbarhet*, dette var i begynnelsen av 1960-tallet. En antok at personer som hadde syn og hørsel i kombinasjon, var utsatt for opplevelse av kaos og uoversiktlig. For å redusere disse farene ble det viktig med kommunikasjon gjennom berøringssansen – taktilsansen - informasjonen ble gjort konkret og håndfast. Personen som er døvblind klarer å tenke selv hva han/hun ønsker å få tak i som for eksempel under måltidet, der han/hun selv vet hva som står på bordet. Lorentzen (2003) kritiserer miljøet om at personen ikke kan handle i naturlige situasjoner, men må bruke tegn for å utrykke seg, der samhandlingen skulle være naturlig i den forstand at vedkommende kunne strekke ut hånden å ta en brødkive, enn i stedet for at vedkommende må gi tegn og gester for å formidle kommunikasjonen. I forhold til samspillet og relasjonen med barnet som har en problematikk, trenger det ikke innholdet være annerledes enn med friske barn. Vi kan kommunisere gjennom ord, kroppslige gester, ansiktsuttrykk og andre uttryksmåter, som viser de ytre og utvendige tegnene på noe som er enda mer grunnleggende. Vi er altså til stede for og med hverandre i et felles miljø (Lorentzen 2003:189ffff).

### **9.0 Tidlig hjelp til bedre samspill**

I forhold til problemstillingen hvor jeg har fanget opp språkvansker på et tidlig tidspunkt, kan det i tillegg, være hensiktsmessig å kjenne til de ulike metoder som kan brukes for å

hjelp en omsorgsperson, eller hjelp til andre som arbeider med barnet, slik at hjelpen kan komme tidligere når en har fått erfaring i hva man bør se etter når det gjelder språkutvikling..

I følge Bråten (2004) kan en førstegangsmor som ikke har fått i gang samspillet med spedbarnet sitt søke hjelp på helsestasjonen, eller at hun får kjennskap til Marte Meo-metoden og får veiledning etter denne metoden. Aarts (2000 i Bråten 2004) sier at metoden går utpå at mor-barn-samspill har blitt filmet tidligere og blir nå fremvist som videoopptak. Her blir det fremhevet de positive momenter som godt og vellykket, istedenfor det som har sviktet (Aarts 2000 i Bråten 2004).

Et annet program som blir brukt er *ICDP (International Child Development Programme)* som tar utgangspunkt i ledet samspill (Hundeide 2003 i Bråten 2004). ICDP-programmet går ut på å fremme omsorgspersonens og barnets egne ressurser. Slik at nye oppgaver mellom omsorgspersonen og barnet blir utviklet, og at det blir gjort på en forklarende måte av veileder. Bråten (2004) viser til eksempler der en mor har fødselsdepresjon eller flyktningforeldre med et barn som ikke er i kontakt med andre barn. Barnet får vanskeligheter i å tilpasse seg i samspill og kommunikasjon med andre barn. Omsorgspersonen og barnet blir oppmuntret og mobilisert til felles prosesser, ferdigheter og ressurser som skal gi dem et godt samspill (Bråten 2004).

## **9.1 Kommunikative prinsipper anvendt i tidlig intervensjon**

I forhold til barnets muligheter å få styrket sine språkferdigheter er det viktig med et godt samspill mellom barnet og omsorgspersonen, og kjenne til miljøtiltak som kan anvendes i forhold til tidlig kommunikasjon. Det er flere programmer som bygger på utviklingspsykologisk forskning, der prinsippene for det følelsesmessige og ekspressiv kommunikasjon er vektlagt.

ORION-gruppen i Nederland som har utarbeidet et klinisk intervensjonsprogram er blant dem i Europa som har utviklet dette systematisk. Maria Aarts leder ORION-gruppen og har gjort det siden begynnelsen av 1980-årene. ORION HOME TRAINING er et hjemmebasert program som bygger på forskning utført av Colvyn Trewarthen (1980,1988

i Rye 2002) og Daniel Stern (1977,1985 i Rye 2002). Etter erfaring med psykososiale barn som hadde vansker og ble behandlet i institusjon, fikk de tilbakefall når barna kom hjem, selv om foreldrene fikk veiledning. Urie Bronfenbrenner (1975 i Rye 2002) bekrefter også at oppvekstmiljøet må forandres hvis varige forandringer skal komme i stand for barnets beste. Programmet går ut på å forsterke og utvikle positive sider ved samspillet mellom barnet og foreldrene. I gjennom studier av kommunikative prinsipper i ”normale” velfungerende familiers daglige liv ble intervensjonsprogrammet til.

### **ORION-gruppens kriterier/regler for god kommunikasjon:**

- *Etabler øyekontakt med barnet, og følg barnets initiativ*
  - *Sett navn på og snakk på en aksepterende måte om det barnet opplever eller er opptatt av*
  - *La kommunikasjonen få form av en dialog, hvor hver har sin tur til å uttrykke seg- ikke-verbalt eller med lyder og ord*
  - *Reager på ønskelig atferd ved å imitere den, rose den eller kommentere den med en aksepterende stemme og holdning*
  - *Bekreft ved reaksjoner at det barnet har villet kommunisere, er oppfattet og forstått*
  - *Hjelp til med å skape en så god følelsesmessig atmosfære som mulig, slik at også glede og positive følelser kan formidles*
- (Rye 2002)

Metodene kan brukes i forebyggende tiltak og der problemer er mindre fastlåst for å avhjelpe samspillvansker. Det krever visse kvaliteter for personene som skal bruke disse metodene, der en er bevist på sin rolle i møte med barnet og omsorgspersonen. I gjennom observasjon og videoopptak i det daglige miljøet og samspillsituasjoner, får en kjennskap til intervensjonen (Rye 2002:101-108).

### **MISC-programmet:**

Et annet program som går videre mot å utvikle de følelsesmessige og sosiale sidene ved barnet er MISC-programmet. Programmet legger vekt på å utvikle meningsfull



kommunikasjon og en god følelsesmessig relasjon. I mindre betydning enn hva ORION-programmet, fordi dette programmet vektlegger sentralt disse sidene ved samspillet. Det er professor Pnina Klein ved Bar-Ilan-universitet i Israel som har utarbeidet hovedprinsippene i MISC-programmet – som står for *more intelligent and sensitive child* (Klein 1985, 1987, Klein og Feuerstein 1984 i Rye 2002).

De ulike prinsippene i programmet formidles til omsorgspersonene, som demonstrasjon og rollespill. De voksne blir oppfordret til å tenke seg inn i barnets situasjon ved å bruke videoopptak og se seg selv i samspill med barna. Videre kan prinsippene i programmet knyttes til sine egne handlinger og følelser, men det skal kun vektlegges de positive samspillaspektene som skal videre bedre kvaliteten i samspillet. Omsorgsgiveren får hjelp til å bygge videre på situasjoner som tar for seg samspillet på flere av prinsippene. Men kun ett prinsipp i gangen som viser samspillet i video eller i observasjonene. Alle prinsippene utvides ettersom samarbeidet blir tettere mellom omsorgsgiveren og barnet. På denne måten blir omsorgspersonene mer interessert i og motivert for å forbedre kvaliteten med barna (Rye 2002:112-114).

MISC-programmet kan brukes i barnehagen ved å anvende prinsippene det står for og en er bevisst på å øke barnets motivasjon for å søke ny kunnskap. Barnet som tar del i ulike aktiviteter kan komme i samspill-problemer med andre barn, men en omsorgsgiver kan utvikle fleksibilitet for å se de løsningene som finnes. Alle barn, uansett utviklingsnivå og alder, kan bruke prinsippene i MISC-programmene, der de daglige situasjoner hvor omsorgsgiver-barn-interaksjon forekommer (Rye 2002:112-114).

## **10.0 Et eksempel på miljøtiltak**

I boken ”*Målrettet miljøarbeid*” beskriver Horne og Øyen (2005) et eksempel på hvordan barn i en barnehage i USA skulle få muligheten til å få hjelp i forsinket språkutvikling.

Barn snakker ikke like tydelig på samme års-trinn og et tiltak ble satt i gang for denne gruppen i en barnehage. Et enkelt program ble laget av Betty Hart og Todd R. Riseley (1975) for å fremme læring av språket som heter ”Incidental teaching”. Et enkelt program som skulle lage situasjoner som gir muligheter for å lære språket. Lekene til barna blir

plassert utenfor rekkevidde og synlige, slik at barnet skulle vise interesse og spørre læreren. På denne måten kan barnet gi uttrykk for å ville ha for eksempel en bil ved å spørre om det. I denne lærings situasjonen som oppstår vil læreren forvente et enkelt ord i starten eller en lydkombinasjon. Når barnet blir flinkere vil læreren forvente deler av eller hele setninger (*"Kan jeg få bilen" eller "Kan du gi meg bilen?"*). En samtale kan brukes som læringsmuligheter etter at barnet har utviklet bedre språk. Hvis læreren vil at barnet skal snakke mer, vil læreren spørre: *"Hvilken bil vil du ha? (den røde, den store)" eller "Hva skal du bruke bilen til?"*. Hvis barnet ikke svarer etter forventningene, da må læreren gi barnet hjelp. Læreren kan stille to former for hjelpende spørsmål, det ene som inngår i programmet er *"Hva vil du ha"*, eller det andre, *han kan uttale ordet eller setningen han vil at barnet skal si, og få barnet til å imitere*. Barnet bør ikke miste interessen for leken, derfor må en slik læringsepisode være kort og hyggelig (Horne og Øyen 2005).

Denne lærings situasjonen blir også brukt i påkledning, spising og arbeid med praktiske oppgaver, og strategien har vært meget vellykket i forhold til vanlige barn.

Utviklingshemmede barn har brukt "Incidental teaching" for å lære å snakke med gode resultater. En kombinasjon mellom incidental teaching og trening i å imitere har blitt brukt når utviklingshemmede barn skulle lære språket (Horne og Øyen 2005:10ffff).

I følge Horne og Øyen (2005) definerer de miljøarbeid som en *"Systematisk forandring av betingelser (inkludert egen og andre miljøarbeideres atferd) med sikte på å oppnå forandring i en eller flere personers atferd, hvor hensikten er å bedre personenes fungering i daglige omgivelser"* (Horne og Øyen 2005:10ffff).

### **10.1 Et miljøtiltak**

Tiltaket for barnet som har lite utviklet språk kan da være å starte opp med *Snakkepakken*. Snakkepakken er et språkutviklingsverktøy for barnehager og småskole. Det er utarbeidet av Lucie Fossum Ihlen og Lena Malinovskij Finnanger. Det er et hefte som følger med snakkepakken som inneholder ca. 100 praktiske ideer. De ulike idéene er til leker, regler, sanger, bøker, spill, eventyr, historier og fabler. Idéene er fordelt på 7 områder og det er mat, kropp, klær, hus, dyr, farger og et felles område til eventyr, historier og fabler. I

Snakkepakken finnes det over 120 gjenstander, spill og bøker. Til mange av idéene gis det også tips om språklig bevissthet. I tillegg gis det over 100 forslag til aktiviteter som barna kan delta i etter mange av de forskjellige ideene (Ihlen og Finnanger 1999).

Jeg vil her fra en vernepleiers perspektiv arbeide med språklig bevissthet som for eksempel nøkkelordene; eple, pære, banan og appelsin i plastversjon, *fruktgjemsel*. Jeg tar for meg metoden Snakkepakken og tilrettelegger en aktivitet, og gjennomfører tiltaket for barnet som har vansker for å uttrykke språket tydelig. Tiltaket kan gå ut på at barnet leker med gjenstandene og deretter snakker vi om hva de ulike fruktene heter. I denne leken kan jeg og barnet få tydeliggjort preposisjoner, - bak, under, ved siden av, mellom osv. Barna må selvfølgelig vite navnet på fruktene og når barnet finner frukten kan jeg spørre hva de fant, eller at de selv kan si navnet på frukten. Jeg må justere dette ettersom hvor barnet befinner seg i språktilegnelsen. Dessuten må jeg være klar over individuelle forskjeller på samme års-trinn. Videre er det viktig med evaluering etter en tid om en skal gjøre noen endringer. Jeg kan bruke andre aktiviteter som Snakkepakken har utarbeidet, men målet er at barna gjennom Snakkepakken skal bruke språket aktivt og lystbetont i ulike situasjoner. Det er viktig at denne aktiviteten skal være lystbetont, slik at barnet ikke skal føle noe tvang. Når barnet føler at kravet blir for stort, kan problematferd forekomme (Ihlen og Finnanger 1999).

## **11.0 Drøfting**

### ***11.1 Kommunikasjon og samspill hos barn***

Markova (2003 i Lorentzen 2009) sier at kommunikasjon er så altomfattende at det er vanskelig å finne en definisjon på dette. Røkenes og Hanssen (2002) sier at gjennom mennesker kan vi utvide vår forståelsehorisont, mens Markova (2003) sier videre at vi gjennom kommunikasjon får en forståelse av den sosiale verden. Røkenes og Hanssen (2002) sier at vi gjør noe felles. Disse likhetene er, i mine øyner, svar på Pinkers (1995 i Lorentzen 2009) definisjon om at vi er sosial vesen med andre mennesker. En kan altså dra likeheter mellom det disse teoretikerne mener om at vårt språk og vår kommunikasjon har utspring av det å være et sosial vesen i samhandling med andre mennesker. Videre har Pinker (1995) et interessant synspunkt som sier at vi skifter atferdsuttrykk når vi

kommuniserer med andre. Her tar han inn det følelsesmessige aspektet ved kommunikasjonen, noe som ikke blir uttrykk eksplisitt av de andre to, men som likevel kan relateres til Røkenes og Hanssens (2002) teori om at vi deler meninger når vi kommuniserer, altså kan meningene våre være både alvorlige, spøkefulle osv. og dermed et gjenspeil av våre følelser.

Det finnes ulike teorier om hvordan barn er knyttet til språket og noen er kanskje mer omdiskutert enn andre. Der av er teoretikerne noenlunde forskjellige i sin oppfatning om hvordan barn tilegner seg språk. Teoretikere som Skinner (1953 i Bunkholdt 1994) og Chomsky (1967 i Bunkholdt 1994) mener forskjellige. På den ene siden mener Skinner (1953) at barnets språk er hentet ut i fra en assosiasjonistisk teori, der barnet selv imiterer den voksne og at det blir en såkalt forsterkningsteori når foreldrene oppfordrer barnet til å uttrykke seg gjennom innholdet som blir sagt, enn hvordan de sier det grammatisk riktig. Chomsky (1967), på den andre siden, mener at barnet har en medfødt kunnskap, som gjør at vi kan oppfatte syntaks, meninger og andre egenskaper ved språket, altså en såkalt biologisk teori. Den sistnevnte teorien er at barn lærer gjennom den interaksjonistiske teorien, altså samspillet med andre mennesker. Siden teoriene er så sprikende, vil det ikke si at den ene teorien er mer gyldig enn den andre, men heller at alle tre teoriene er med på å utvikle barnets språk. I forhold til problemstillingen jeg har valgt å belyse, kan for eksempel den assosiasjonistiske teorien bli gjeldende for hvordan jeg vil møte barnets vansker når det gjelder å snakke tydelig. Dialogen mellom barnet og meg går på å utvide barnets ytringer og omforminger. Jeg svarer barnet: ”Ja, du vil leke med ballen din”, ikke bare et ”ja” når barnet sier ”leke ball”. På denne måten får barnet tilgang på nye ord og får flere måter å uttrykke seg på, og dette vil igjen utvikle barnets språkmessige ferdigheter.

På samme måte som det interaksjonistiske teorien indikerer på at språket utvikles i takt med den kognitive utviklingen, sier Fischer og Pipp (1984 i Bunkholdt 1994) at når en vet at myelinisering av nervecellene skal være ferdige rundt seksårsalderen, kan barnets språkvansker skyldes at utviklingen av hjernen og resten av nervesystemet har stoppet opp på et tidligere stadium (Fischer og Pipp 1984 i Bunkholdt 1994). Selv om et barn er sen i språkutviklingen i barnehagestadiet vil det ikke nødvendigvis si at det aldri vil lære språket godt nok. Bunkholdt (1994) sier at de forskjellige delene i hjernen får sin myelinisering på forskjellig tidspunkt, og at disse tidspunktene svarer til stadiene i den generelle

språkutviklingen (Bunkholdt 1994). Og her er det lurt å bite seg merke i at det nevnes den generelle språkutviklingen hos barn, og ikke den absolutte, riktige språkutviklingen hos alle barn. Ut i fra dette er det altså viktig å se på hva som kan være årsaken/e for at barnet har vansker med å utvikle språket, og derfra ta høyde for hvordan en skal løse disse vanskene i forhold til det beste for barnet.

Lorentzen (2009) sier at når vi kommuniserer, deler vi og lytter vi til hva den andre har å si. Videre mener vi noe for hverandre for å påvirke den andre. Når et barn sier ”leke ball”, mener det at hun/han ønsker å leke med ballen og ikke at den voksne skal gjøre det, mens barnet selv ser på. På den måten ytrer barnet sitt ønske ved å påvirke den voksne til å gi han/henne det den ønsker. Ved at barnet får det han/hun ønsker, deler den voksne og barnet et opplevelsesfellesskap om hva konteksten handler om. Etter å ha mottatt ballen oppnår barnet en opplevelse og en fornemmelse ved at de hun/han har sagt er forståelig og meningsfullt for den voksne (Lorentzen 2009). Likevel kan misoppfattelse skje mellom voksne og barn. Dersom barnet ikke har en diagnose i tillegg til språkvanskene må en se nærmere på hva som kan være problemet. Barnet trenger uansett, med eller uten en tilleggsdiagnose, hjelp fra personell og fagpersoner som møter barnet daglig.

I forhold til de mindre delene i språket, vise teoriene i oppgaven til hvordan barn utvikler språket i de ulike stadiene av spedbarnsalderen. Fra begynnelsen av livet der Piaget (1937, 1951 i Rye 2002) ,og Gesell og Ilg (1949 i Rye 2002) hevder at vi er aktive allerede her. Og at Smith og Cowie (1991 i Bunkholdt 1994) sier at barnet lager enkel lyder i form av skrik for å indikere sult, sinne og smerte, til den mer dramatiske økningen av ord i 18-månedersalderen (Bunkholdt 1994). I tidsperioden mellom disse månedene skjer det en gradvis økning av barnets språkutvikling gjennom babling, uttrykke enkelt ord og sette sammen flere ord. I tillegg til dette øker også samspillet mellom barna og foreldrene, så vel som mellom barn og barn. I følge Greenfield og Smith (1976 i Tetzchener m.fl. 1993) danner barna bare flertallsord ut i fra to ord, f.eks. ”sitte stol”. Grunnen til dette er at barna ikke kan de grammatikalske bøyningene ennå. Dessuten mener noen forskere at barna bruker bare sentrale ord med høy informasjonsverdi fordi barna ikke klarer å si lengre ytringer. Men i toårsalderen eksploderer språkutviklingen og barna skaper tre/fire-ordsetninger. Samtidig i denne alderen viser barnet mer og mer at den grammatikale utviklingen er like fremtredende som antall ord de produserer. De viser uttrykk for hvordan ord er bløyd og satt sammen (morfologi) og hvordan setninger er satt sammen

(syntaks) til en helhet for å kommunisere. Likevel bruker de endelser ivrig og det kan komme ord som ikke er korrekt grammatisk bøyde, f.eks. ”blæbårer”. Barnet bruker lengre setninger når det snakker til voksne enn til toåringene i enkle situasjoner (Smith og Cowie 1991 i Bunkholdt 1994).

Ut i fra teorien kan en si at, i dette stadiet, er kunnskapen om samspillet med andre mennesker mer utviklet enn tidligere. Barnet skiller altså mellom hvem de kommuniserer med, voksne eller barn. I følge av det Bele(2008) skriver bør en være oppmerksom på denne utviklingen i forhold til hva som viker hos barn i språkutviklingen. Bele (2008) sier altså at en bør være obs på flere områder i språket som kan vise om barnet har språkvansker, f.eks. fonologiske, grammatikalske, leksikalske, forståelse og lesing. I forhold til det fonologiske sier Dean og Howell (1995 i Kjølaas 2001) at barn kan henge igjen i disse prosessene. Kjølaas (2001) svarer med at selv om barna henger igjen i de fonologiske prosessene, trenger barn lengre tid til å tilegne seg den nødvendige fonologiske prosessen. Det vil dermed ikke si at de henger etter i den normale fonologiske utviklingen. I følge Tetzchner m.fl. (1993) må barnet lære hvordan de fonologiske segmentene er satt sammen i hverandre til lyder og hvordan de skal skape intonasjon, trykk osv. i forhold til disse lydene. En av årsakene til forsinket fonologiske prosesser kan, i følge Lindell og Jennische (1980 i Kjølaas 2001), være at barnet har en hørselsdefekt eller en funksjonshemming. Om dette er av mistanke må en henvise til faglig personell som kan ta tester og undersøke barnet for å kunne fastslå eventuelt en slik årsak. Vygotskij (1978 i Lorentzen 2009) mener at disse barna med språkvansker, såkalt uvanlige barn, beskrives i dette bilde som ”risikobarn”, fordi de risikerer å få en mer perifer plass i samspill og kommunikasjon.

Barnets sosiale og kulturelle rammer for utvikling blir tatt opp gjennom sosial interaksjon (Vygotsky 1978, Bruner 1975, 1990 i Rye 2002). Spedbarns sosiale natur kommer til uttrykk gjennom å imitere de voksnes gester og mimikk (Carpenter 1975, Bower 1977, Field 1982 i Rye 2002), altså på lik linje med den assosiasjonistisk teorien. Videre henviser Rye (2002) til andre forskere som sier at gjennom å sosialisere seg med andre mennesker, lærer spedbarn om den sosiale omverdenen de lever i. De lærer evnen til imitere og formidle følelser (Bateson 1975, Newson 1979, Stern 1985, Trewarthen 1977 og 1988, Røed Hansen 1991, Rye 1993 i Rye 2002).

I følge Rye (2002) viser tidligere forskning at en såg på barna som egosentriske, uten evne til å oppfatte andres følelser, ønsker og behov, og at de ifølge sin natur var *individualistiske* og hadde bare gradvis utviklet forutsetninger for sosialt samspill. Bunkholdt (1994) sier ikke at barna ikke kan oppfatte andre, men hun sier likevel noe om egosentrisitet. Hun skriver at i barndommen blir språket brukt egosentrisk, som en indre monolog til å fortelle og forklare seg selv det de opplever. Barnet bruker altså språket aktivt for seg selv, som en indre dialog, før det kommuniserer med omverdenen (Bunkholdt 1994). Videre viker Vygotskij (1978) fra den tidligere forskningen og sier at spedbarnet er sosialt før det er et enkeltindivid og at barnet lærer om sin verden gjennom samspill med andre. Piaget er noe enig i det Vygotskij sier om at barn lærer om sin egen verden, men han mener det motsatte om hvordan de lærer. Han mener at barnet lærer best og mest når de opererer alene og gjør sine erfaringer uavhengig av andres inngripen, altså bærer dette preg av det egosentriske (Bunkholdt 1994). Bruner (1975 i Smith 2010) avdekket Piagets teori og nevnte i sin studie begrepet *Joint attention*, som betyr felles oppmerksomhet. I dette begrepet innebærer de at spedbarnet inngår aktiv sosialisering gjennom å peke, vise eller veksle blikketkontakt med den andre personen og dette på et tidlig stadiet. I følge Tomasello (1999 i Smith 2010) er felles oppmerksomhet i spedbarnsalderen et fundament for sosiale relasjoner, en forutsetning for å tilegne og bruke språket (Smith 2010).

For å kunne vite noe om barns språkutvikling og deres eventuelle vansker ift. denne utviklingen, er det viktig å vite nettopp de elementene som er nevnt over. Både ift. hvordan den generelle, normale språkutviklingen skjer og hvilke teorier som finnes i forhold til dette og i forhold til hva som er normalt/unormalt. Videre må en også vite hvordan barnet er sosialt og i samspill med andre fra begynnelsen av spedbarnsårene. På begge disse punktene er det sprikende på hvordan teorikerne oppfatter barna. Noen mener at egenskaper er medfødt, andre mener at barnet tilegner seg dette underveis. Det viktigste en kan gjøre i arbeid med barn med språkvansker er at en vet disse synspunktene, slik at en kan vite når barnet trenger hjelp til utviklingen av språket, eller om dette er normalt i forhold til ulike stadier i barndommen

## **11.2 Ansvarer hos ulike instanser**

I forhold til Rammeplanen til barnehager, skal de ut ifra barnehageloven bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap (Kunnskapsdepartementet 2011). Videre er en viktig del av innholdet i barnehageloven at barnehagene skal fremme tidlig og god språkstimulering hos barna ved å bruke språket gjennom å snakke om opplevelser, tankene og følelsene til barna for å stimulere språkutviklingen på en god måte. Gjennom barnehagens retningslinjer skal barna lære å lytte, observere og gi respons. Videre skal de utvikle ordforrådet sitt, forståelsen, bruken av språket, tekst og bilder, lyder og rytme i språket.

Helsestasjonen kan være samarbeidspart for å legge tilrette tilbud for barn med spesielle behov og kartlegging av språket til disse barna. Bråten (2004) sier at førstegangsmor kan søke hjelp på helsestasjonen for samspillet med barnet som ikke har komnt bra nok i gang. Det finnes ulike metoder for hvordan en kan ta tak i problemstillingen ift. språket og barnet, for eksempel Marte Meo-metoden, ICDP-metoden og MISC-programmet. Noe av det viktigste er, som Bråten (2004) sier, at barn får være i samspill med andre barn, slik at barnet får muligheten til å øve seg med andre barn gjennom lekeaktivitet. Videre er det også viktig med samspillet mellom barnet og omsorgspersonene. Orion-gruppen har utarbeidet et program som kan brukes hjemme for å styrke samspillet mellom barnet og foreldrene (Rye 2002). Selv om en har mange metoder som kan endre barnets språkutvikling til det bedre, må en likevel endre oppvekstmiljøet til barnet også for varig forandringer til barnets beste. MISC-programmet legger vekt på å utvikle meningsfull kommunikasjon og en god følelsemessig relasjon (Rye 2002). I tillegg til helsestasjonene i kommunene har den pedagogisk-psykologiske tjeneste ansvar og oppgaver for barn under opplæringspliktig alder iht. opplæringsloven fra 1998, f.eks. gjennom spesialpedagogisk hjelp. Dessuten har barn med nedsatt funksjonsevne fortrinnsrett til plass i barnehagen iht. barnehageloven §13 (Kunnskapsdepartementet 2011).

Videre er det viktig med tilrettelegging, som f.eks. tilrettelegging og opplæring av språkmiljøet til barnet, altså det miljøet som består av de nærmeste menneskene i dagliglivet med barna og deres språkutveksling (Tetzchner og Martinsen 2002). Dersom foreldrene tar opp temaet om å bruke tegn, er det først og fremst viktig at språkmiljøet til barnet får lære dette først. I bruk av tegn er det viktig at en i tillegg til det manuelle og



visuelle bruker stemme på ordene, så langt som at barnet ikke er døvt. Ved bruk av tegn og tale samtidig, har dette vist seg å forberede talespråkforståelsen hos en del personer, men i andre tilfelle har det ikke gitt utslag for denne språkforståelsen (Clarke og flere, 1986; Romski og Sevcik, 1996 i Tetzchner og Martinsen 2002:308f). Lorentzen (2003) er kritisk til dette. Han kritiserer miljøet om at personen ikke kan handle i naturlige situasjoner, men må bruke tegn for å uttrykke seg, der samhandlingen skulle være naturlig i den forstand at vedkommende kunne strekke ut hånden å ta en brødiskive (Lorentzen 2003). Her er det altså en forskjell på hva forskerne mener om bruken av tegn i forhold til språkutvikling hos barn. En kan altså trekke ut hva som vil være det beste for barnet ut i fra dette; en fiktiv situasjon der en bruker tegn, eller en naturlig situasjon der en ikke bruker tegn. Dersom jeg møter et barn med språkvansker i mitt arbeid, kan jeg ut i fra kunnskapen om forskjellige instanser vite hvor barnet og deres nærmeste kan henvende seg, dessuten hvilke metoder en kan sette i gang for å utvikle barnets språk. Dette gjelder både foreldrene, men også meg som ansatt i en barnehage.

### ***11.3 Miljøtiltak***

Det finnes ulike miljøtiltak for hvordan en skal tilnærme seg slik at en kan løse barnets språkvansker. Dette kan for eksempel være Horne og Øyens (2005) henvisning til et amerikansk program som heter ”Incidental teaching”, der læreren kan sette ting unna slik at barnet må spørre eksplisitt om hva det vil ha. Eventuelt kan læreren gi hjelpendespørsmål for å få barnet til å øve seg for å lære språket bedre. Denne metoden har vært meget vellykket i forhold til barn i skolealder. Videre har Ihlen og Finnanger (1999) utviklet metoden ”Snakkepakken”, som jeg forøvrig har brukt i mitt miljøtiltak. Metoden er, slik jeg ser det, mer omfattende i forhold til incidental teaching, siden denne ”pakken” er konkret, og kan brukes i samspill med barnet gjennom ulike aktiviteter og idéer som følger med. Siden denne pakken er et språkverktøy for barn i barnehage og småskole, mens for eksempel til Horne og Øyens er fra skolen, kan en velge tiltak ut i fra hva som passer best i de ulike aldersgruppene hos barna. I mitt tilfelle ble det snakkepakken siden problemstillingen omhandler barn i barnehagen og ikke i skolen. Jeg synes derfor at snakkepakken med en oppgave som ”fruktgjemsel” ville være et gunstig miljøtiltak for å utvikle språket til et barnehage-barn med språkvansker.

## **12. Avslutning**

Diktet i forordet viser oss essensen i hvordan barn bruker språket. Videre i denne oppgaven har vi gått fra det vide perspektivet på kommunikasjon, til det mer innsnevrede som omhandler språkutvikling i de første barneårene, og hvordan barnet fungerer sosialt gjennom språket. Ut i fra problemstillingen har temaet om barn med språkvansker blitt besvart gjennom ulike teorien om hvordan generell utvikling kontra unormal utvikling skjer i språket hos barn, men bare i barnehagealderen. Videre har jeg skrevet om hvilke instanser som har de ulike ansvarene og hvordan jeg som arbeider i barnehagen skal forholde meg til barn med språkvansker, med utgangspunkt i et miljøtiltak.

### ***12.1 Oppsummering***

Barn er forskjellige på samme måte som vi voksne er forskjellige. Et vesentlig perspektiv i barneårene er at vi som barn utvikler oss forskjellige i forhold til språket. Jeg har drøftet hva de ulike teoretikerne sier om barn og deres språkutvikling, og en kan se forskjellen på hvem som mener at ting er normalt og hvem som mener det er unormalt. Videre kan en gjøre seg opp tanker om disse teoriene, men det er problematisk å finne en fasit på hva som er riktig og hva som er galt. En ting er i allefall sikkert, for å fange opp språkvansker hos et barn, må en kunne teorien om barns normal språkutvikling, og deres sosiale natur og samspill, slik at en kan gjøre de tiltak i praksis som vil bli det beste for barnet.

### ***12.2 Refleksjon***

Som fremtidig vernepleier ser jeg nytteverdien av å kunne teorier og tiltak om barns språkutvikling. Dette gjelder spesielt når en skal jobber med barn på barnehagenivå. En kan ut i fra teorien se at barnet utvikler mest språket sitt de første 5 årene. Dersom barnet har språkvansker er det viktig å fange opp dette fortrest mulig, slik at en kan tilrettelegge og gjøre miljøtiltak for å utvikle barnets språk.

## 13.0 Litteraturliste

Aadland, Einar (2004). *"Og eg ser på deg" Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bele Velsvik, Irene (2008). *Språkvansker, Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Bråten, Stein (2004). *Kommunikasjon og samspill- fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bunkholdt, Vigdis (1994). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalland, Olav (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Horne, Hans og Bjarne Øyen (2005). *Målrettet miljøarbeid, Anvendt atferdsanalyse*. 2. utgave. Lillestrøm: G.R.D- Forlag.

Ihlen, Fossum Lucie og Malinovsky Finnanger (1999). *Snakkepakken, Et språkutviklingsverktøy for barnehage og småskole*. Oslo: Riktige Leker AS.

Kjølaas, Jorunn Høier (2001). *Språk og kommunikasjon-vansker, Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet*. Tromsø: Høgskolen i Tromsø, Eureka Forlag,.

Kunnskapdepartementet (2011). *Forskrift om endring om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Internett: <http://www.lovdato.no/ltavd1/filer/sf-20110110-0051.html> (Hentet 06.05.2012).

Lorentzen, Per (2009). *Kommunikasjon med uvanlig barn*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Lorentzen, Per (2003). *Fra tilskuer til deltaker, Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løkken, Gunvor og Frode Søbstad (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Røkenes, Per og Odd-Harald Hanssen (2002). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjoner mellom mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget AS.

Rye, Henning (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*, 2. utgave, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Smith, L. (2010). Felles oppmerksomhet og forståelsen av andres tanker, intensjoner og følelser i spedbarnsalderen I: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47, 593-600.

Tetzchner, Von Stephen og Harald Martinsen (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon, En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tetzcher, Von Stephen og Julie Feilberg m.fl.(1993). *Barns språk*. 7 opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.