



Barnehagelæreres erfaringer med språklydvansker hos barn.

En kvalitativ undersøkelse av barnehagelæreres
erfaringer med å identifisere og følge opp barn med
språklydvansker.

Hilde Bjarkøy

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo

Vår 2020

Sammendrag

Tittel:

Barnehagelæreres erfaringer med språklydvansker hos barn

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for undersøkelsen er en interesse for språklydvansker, og et ønske om at barn som strever med uttale skal få tidlig hjelp til å mestre uttalevanskene, slik at vanskene ikke påvirker andre utviklingsområder. Men tidlig hjelp forutsetter at vanskene oppdages, og barnehagelærere har en viktig rolle i å identifisere barna, og kontakte logoped på et tidlig tidspunkt.

Formålet med undersøkelsen er å belyse barnehagelæreres erfaringer med å identifisere og følge opp barn med språklydvansker, og få innsikt i om de opplever å ha nok kompetanse til å oppdage barn med behov for logopedhjelp, og til å tilrettelegge for barnas behov.

Problemstilling

«Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å identifisere og følge opp barn med språklydvansker?»

Metode og materiale

For å belyse problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ forskningstilnærming. Kvalitative intervjuer har blitt brukt for å få frem informantenes egne perspektiver, og for å kunne gå i dybden på temaet. Jeg har intervjuet syv barnehagelærere. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og transkribert, og datamaterialet ble kodet i Word, gjennom en induktiv kodingsprosess. I tolkningen av datamaterialet har jeg brukt inspirasjon fra den hermeneutiske spiral. Forskningsprosjektet har blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2020).

Resultater og konklusjon

Informantene er opptatte av å støtte og tilrettelegge for barn som strever med uttale. De mener også at de har en rolle i å oppdage barn som strever, men de er usikre på hvordan de skal vurdere barns uttalevansker, og de synes det er vanskelig å identifisere hvilke barn som burde henvises til logoped og ikke. Flere av informantene forteller at det har ført til at de har vært for sene med å henvise til logoped. Seks av syv informanter erfarte at de lærte lite eller ingenting om språklydvansker gjennom barnehagelærerutdanningen, og de uttrykker ønske om mer fokus på språkutvikling i utdanningen. Informantene synes også det er vanskelig å vite hva det innebærer å ha språklydvansker, og fire av de syv informantene assosierer språklydvansker med stamming, mens andre assosierer språklydvansker med artikulasjon og plassering av tunga ved artikulasjon av lydene.

Informantene har ulike erfaringer fra samarbeid med logoped. De som har gode erfaringer har deltatt i logopedtimer med barnet, og dermed tilegnet seg nyttig kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for aktiviteter for barnet med språklydvansker. Andre har erfart at logopedene ikke involverer barnehagen i logopedtreningen, og at det er lite kontakt mellom barnehagen og logopeden. Barnehagelærerne gir uttrykk for at de ønsker kontakt og tett samarbeid med logoped, slik at de kan bli tryggere i hvordan de kan tilrettelegge for barnet med språklydvansker. Siden barnehagelærerne har fått lite kunnskap om språklydvansker i utdanningen, blir det særlig viktig at logopeden er tett på og gir informasjon og veiledning om språklydvansker.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utrolig lærerikt og spennende. Fordypning i teori, og møtene med informantene i barnehagene, har gitt meg verdifull kunnskap som jeg tar med meg videre i logopedjobben.

Jeg vil takke informantene som velvillig stilte opp til intervju, og delte av sine tanker og erfaringer. Informasjonen var til stor nytte.

Jeg vil også rette en stor takk til min engasjerte og dyktige veileder Anne-Lise Rygvold, som har bidratt med veiledning, støtte og gode råd underveis i prosessen.

En takk også til min familie, og Tomas, som har støttet meg underveis.

Stavern, juni 2020.

Hilde Bjarkøy

Innhold

1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn og formål	1
1.2. Problemstilling	2
1.3. Begrepsavklaring og avgrensning	3
1.4. Disposisjon av oppgaven	4
2. Teori om språklydvansker	5
2.1. Språkutvikling og språklydutvikling	5
2.1.1. Fonetikk	8
2.1.2. Fonologi	9
2.1.3. Fonologiske prosesser	9
2.2. Språklydvansker	11
2.2.1. Klassifisering av språklydvansker	12
2.2.2. Årsaker til språklydvansker	14
2.2.3. Kartlegging av språklydvansker	17
2.3. Tiltak ved språklydvansker	19
2.3.1. Tiltak ved fonetiske vansker	20
2.3.2. Tiltak ved fonologisk forsinkelse og konsekvente fonologiske vansker	22
2.3.3. Tiltak ved inkonsekvente fonologiske vansker	23
3. Barnehagelæreres identifisering og oppfølging av språklydvansker	25
3.1. Barnehagelæreres rolle i identifisering og kartlegging	25
3.2. Barnehagelæreres rolle i tilrettelegging	26
3.3. Barnehagelæreres rolle i det spesialpedagogiske arbeidet	26
4. Metode	28
4.1. Valg av forskningsdesign og metode	28
4.1.1. Fenomenologisk tilnærming	29
4.1.2. Førforståelse	29
4.1.3. Semistrukturert intervju	30
4.2. Forskningsprosessen	31
4.2.1. Utvalg	31
4.2.2. Intervjuguide	32
4.2.3. Pilotintervju	33
4.2.4. Gjennomføring av intervjuene	35
4.2.5. Bearbeiding og analyse av data	36

4.3.	Vurdering av studiens kvalitet	41
4.3.1.	Reliabilitet	41
4.3.2.	Validitet	42
4.3.3.	Generaliserbarhet.....	44
4.4.	Etiske hensyn	44
5.	Presentasjon og drøfting av resultater	46
5.1.	Identifisering av språklydvansker	46
5.1.1.	Å skille mellom typisk uttale og uttalevansker	46
5.1.2.	Å identifisere språklydvansker	53
5.2.	Tilrettelegging for barn med språklydvansker.....	62
5.2.1.	Negative konsekvenser av vanskene	62
5.2.2.	Behov for tilrettelegging.....	64
5.3.	Samarbeid og veiledning.....	67
5.3.1.	Å kontakte PPT eller logoped.....	67
5.3.2.	Erfaringer fra kontakt og samarbeid med logoped.....	68
5.3.3.	Barnehagelærernes ønsker og behov	70
6.	Avslutning.....	72
6.1.	Oppsummerende diskusjon	72
6.2.	Avsluttende refleksjoner	75
6.3.	Videre forskning	75
	Litteraturliste.....	77
	Vedlegg	86
	Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning fra NSD	86
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	89
	Vedlegg 3: Intervjuguide	93

Antall ord i teksten: 26 435

1. Innledning

1.1. Bakgrunn og formål

Å lære språket er av stor betydning og noe av det viktigste barnet opplever, og tilegnelse av språk påvirker både barnets kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling (Høigård, 2019). Språk læres i sosiale settinger, og barnet tilegner seg det språket de hører rundt seg (von Tetzchner, Feilberg, Hagtvatn, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen & Smith, 2011). Å tilegne seg språk innebærer både å lære hva språket brukes til, og samtidig lære seg språkssystemet som innebærer ords betydning, uttale av ord, ordbøyning og å sette sammen ord til større helheter (Høigård, 2019). De fleste førskolebarn lærer språk raskt og uten vanskeligheter (Klem, 2014), og oftest er de fleste grunnleggende språkferdighetene etablert rundt fireårsalderen, og det er typisk at barn da har god språkforståelse, god uttale, og at de innehar grunnleggende ferdigheter i grammatikk og setningsoppbygging (Lyster, 2010). Likevel er det store individuelle forskjeller i barns språkutvikling (von Tetzchner et al., 2011), og det er derfor viktig at barnehagelærere kan følge med på barns språkutvikling, og særlig når barnets utvikling ikke følger det typiske tempoet (Høigård, 2019).

Av de barna som ikke følger det typiske tempoet i språkutviklingen, finner vi ofte barn med språklydvansker. Barnet strever da med å uttale ord og språklyder, og uttalen kan være vanskelig å forstå (Dodd, 2005a). Barn med språklydvansker er en heterogen gruppe, og det er store forskjeller i årsaker til vanskene, hvor forståelig uttalen er, hvordan uttalevanskene påvirker barna, og i hvordan de responderer på behandling (Dodd, Reilly, Eecen & Morgan, 2018). Uttalevanskene kan variere fra milde vansker til mer alvorlige der barnet har helt uforståelig tale (Bankson, Bernthal & Flipsen, 2017a). De store variasjonene i barnas uttalevansker kan by på mange utfordringer for barnehagelærere, og kan skape usikkerhet knyttet til forståelse av vanskene, tilrettelegging for barnet, og identifisering av hvilke barn som bør henvises til logopedisk behandling.

Bakgrunnen for undersøkelsen er en interesse for språklydvansker, og et ønske om at barn med slike vansker skal få tidlig hjelp til å mestre uttale, slik at uttalevansker ikke påvirker andre utviklingsområder. Barn som strever med uforståelig tale vil kunne få negative langtidseffekter av vanskene (Dodd, 2014), og en større risiko for lese- og skrivevansker (Sugden, Baker, Munro & Williams, 2016). Siden det er mulig å identifisere barn i

risikozonen for språklydvansker i tidlig alder, kan tiltak iverksettes før talevanskene blir integrerte som vedvarende feilmønstre (Claessen, Beattie, Roberts, Leitao, Whitworth & Dodd, 2016).

For at barn med språklydvansker skal få tidlig hjelp av logoped, forutsettes det at vanskene oppdages. Barnehagelærere kan spille en viktig rolle her ved at de fanger opp barn med språklydvansker, og kontakter logoped på et tidlig tidspunkt. Men utfordringer med å identifisere språklydvansker kan føre til at en del barn ikke får nødvendig logopedhjelp, og det kan være et gap mellom antall barn som henvises til logoped for bekymring rundt språk- og talevansker, og antall barn som faktisk opplever språk- og talevansker (McLeod, Harrison, McAllister & McCormack, 2013).

Formålet med undersøkelsen er å belyse barnehagelæreres erfaringer med å identifisere og følge opp barn med språklydvansker. Det kan gi en forståelse for hvordan de oppfatter egen rolle i møte med barna med språklydvansker, og vil kunne gi innsikt i om det er behov for mer kunnskap, opplæring og veiledning for barnehagelærere på dette området. En slik forståelse kan være nyttig for barnehagelærere, logopeder og andre som møter barn med språklydvansker. I undersøkelsen vil jeg se på barnehagelæreres opplevelse av kunnskap om språklydvansker, hvilke erfaringer de har med identifisering og tilrettelegging, og hvordan de opplever samarbeid med logoped rundt barn med språklydvansker.

1.2. Problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunn og formål vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å identifisere og følge opp barn med språklydvansker?

For å belyse problemstillingen vil jeg undersøke følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan opplever barnehagelærere egen kunnskap om språklydvansker, og hvilke vurderinger gjør de rundt å kontakte logoped når barn strever med uttale?*

2. *Hvilke erfaringer har barnehagelærere med tilrettelegging for barn med språklydvansker?*
3. *Hvilke erfaringer har barnehagelærere med samarbeid og veiledning fra logoped rundt barn med språklydvansker?*

Det første spørsmålet fokuserer på om barnehagelærere opplever at barnehagelærerutdanningen har gitt dem nødvendig kunnskap til å kunne identifisere barn med språklydvansker som vil ha behov for logopedhjelp. For å tidlig kunne identifisere språklydvansker hos barn, er det nødvendig at barnehagelærere har kunnskap både om typisk språkutvikling og språklydutvikling, og forståelse for når barnet ikke følger den typiske utviklingen.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler hvilke erfaringer barnehagelærere har med å tilrettelegge for barna, og hvilke utfordringer de opplever i tilretteleggingen. Hos barn med språklydvansker er det store variasjoner i hvor forståelig barnets uttale er, og i hvilken grad vanskene påvirker andre utviklingsområder. Det kan være utfordrende for barnehagelærere å vite hvordan de skal tilrettelegge for barn med språklydvansker.

Det tredje forskningsspørsmålet omhandler hvilke erfaringer barnehagelærere har fra samarbeid med logoped. Siden de fleste barn som henvises til logoped er barn med uttalevansker (Fox-Boyer, 2017), så ønsker jeg å se nærmere på hvilke erfaringer barnehagelærere har fra samarbeid med logoped.

1.3. Begrepsavklaring og avgrensning

Helsedirektoratet bruker begrepet spesifikk artikulasjonsforstyrrelse om uttalevansker hos barn, når barnets bruk av språklyder er under det nivået som kan forventes ut i ifra mental alder, og hvor barnet ellers har normale språkferdigheter, og uttalevanskene deles videre inn i fonologisk utviklingsforstyrrelse og funksjonell artikulasjonsforstyrrelse (Direktoratet for e-helse, 2020). Både artikulatoriske og fonologiske vansker kan klassifiseres som språklydvansker, og kan innebære kun en artikulatorisk vanske, kun en fonologisk vanske, eller begge vanskene samtidig (Dodd, 2014; Hole, 2018). Artikulatoriske vansker innebærer

problemer med det fonetiske nivået og motorisk produksjon av språklydene, mens fonologiske vansker ses som en språkbasert vanske som påvirker det fonemiske nivået og gir utfordringer med organisering av språklydsystemet i hjernen (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem & Saltveit, 2007; Bowen, 2015; Dodd, Holm, Crosbie & Hua, 2005a). Et viktig diagnostisk skille går mellom organiske talevansker hvor årsak er kjent, og funksjonelle talevansker hvor man ikke finner noen klar medfødt årsak til vanskene, og de fleste barna med uttalevansker går innunder kategorien funksjonelle språklydvansker (Dodd, 2005a), og denne undersøkelsen avgrenses til å ta for seg funksjonelle språklydvansker.

1.4. Disposisjon av oppgaven

Kapittel 1 presenterer bakgrunn og formål med undersøkelsen. Her blir problemstillingen og forskningsspørsmålene presentert. Sentrale begreper blir forklart og oppgavens avgrensning forklares. Så presenteres innholdet i kapitlene.

Kapittel 2 gjør rede for teori om språklydsutvikling og språklydvansker. I kapitlet beskrives både artikulatoriske og fonologiske vansker. Det blir presentert teorier om mulige årsaker til vanskene, og også fonetiske og fonologiske tilnærminger til tiltak.

Kapittel 3 tar for seg barnehagelæreres identifisering og oppfølging av språklydvansker. Her gjøres det rede for deres rolle i å identifisere og tilrettelegge for barn med språklydvansker, og deres rolle i det spesialpedagogiske arbeidet.

Kapittel 4 begrunner og forklarer valg av vitenskapelig og metodisk tilnærming. Her begrunnes valg av kvalitativ metode og semistrukturert intervju. Det redegjøres for forskningsprosessen, reliabilitet og validitet drøftes, og etiske hensyn belyses.

Kapittel 5 presenterer resultatene, som drøftes i lys av teori og forskning.

Kapittel 6 viser en oppsummering av resultater fra undersøkelsen og avsluttes med refleksjoner rundt veien videre.

2. Teori om språklydvansker

2.1. Språkutvikling og språklydutvikling

Tilegnelse av språk og tale er en kompleks prosess (McLeod, 2017), hvor flere komponenter er involvert og påvirker hverandre (Klem, 2014). Bloom & Lahey (1978) beskriver begrepet språk ved hjelp av en språkmodell som inneholder de tre hovedkomponentene innhold, form og bruk. De tre komponentene henger sammen, og i barnets språkutvikling vil tilegnelse av språkets innhold, form og bruk påvirke hverandre. Barnet må forstå ordenes betydning (språkets innhold), i tillegg til å oppfatte og ta i bruk språkets fonologi, morfologi og syntaks (språkets form), samtidig som barnet må forstå den pragmatiske bruken av språk (språkets bruk). I tilegnelsen av språk må barnet lære språksystemets regler som bestemmer hvordan lyder kan kombineres til ord, og hvilke lyder som kan og ikke kan settes sammen for å lage ord (Bloom & Lahey, 1978). Barn som strever med språk, kan ha vansker med en eller flere av de tre komponentene i språkmodellen. Denne undersøkelsen vil omhandle formkomponenten i språket, med fokus på barns språklydutvikling og språklydvansker.

Barns språkutvikling starter fra fødselen av ved at barnet i den førspråklige fasen kommuniserer behov og følelser gjennom gråt, smil, ansiktsuttrykk og lyder (Valle, Olvik & Orset, 2010; Vedeler, 2007). Barn vokaliserer fra de er født, men utviklingen fra vokalisering til en voksenlik tale tar flere år (Torkildsen, 2010; McLeod, 2017). Når barnet vokaliserer lager det lyder med taleorganene, og i løpet av de første månedene øker barnets repertoar av lyder (McLeod, 2017). Den første vokaliseringen betegnes som kurring, og betegnelsen babling brukes først når barnet starter med stavelsesbabling (von Tetzchner et al., 2011), som består av en konsonant og en vokal, for eksempel /da-da-da/, /ma-ma-ma/ (Høigård, 2019). De fleste babyer begynner med kanonisk babling ved 6-månedersalder, med bruk av både vokaler og konsonanter (Dodd et al., 2005a). Etter hvert skjer det en endring fra babling til tale, og kanonisk babling ses som et viktig steg i overgangen mellom babling og tale (McLeod, 2017). Kanonisk babling kan ses ved at barnet bruker både reduplisert babling /ba-ba/ og ikke-reduplisert babling /ba-du/, og siden sen oppstart av kanonisk babling kan predikere senere språklydvansker, er det viktig å være oppmerksom på babling hos spedbarn (McLeod, 2017). Stavelsesbabling ses som et viktig forstadie til taleutviklingen (Sjögreen & Lohmander,

2008), og studier av førspråklige vokaliseringer viser at vi allerede før de første ordene kommer, kan få viktig informasjon om barns språkutvikling (Torkildsen, 2010).

Fram mot ettårsalderen blir barnets babling mer kompleks, og de første tolkbare enstavelsesordene kommer til uttrykk rundt 12-måneders alder (Preus, 1990; Palsdottir, 2008; McLeod, 2017). De første ordene består oftest av en eller flere stavelser med vokal (V) og konsonant (K), og rekkefølgen kan være KV, VK eller KVKV, og det er typisk at barnet først produserer lave, urundede vokaler (for eksempel /a/), og at konsonantene som produseres foran i munnen er mest dominerende (McLeod, 2017). Rundt 1-årsalderen begynner barnet å få såpass god kontroll over taleorganene at det kan produsere en del viljestyrte lyder og ord (Espenakk et al., 2007), og kan starte med å herme etter lyder og ord som voksne sier (Høigård, 2019), samtidig som barnet gradvis forstår at ordene representerer ulike ting, personer og hendelser (Strömquist, 2008; Wagner, Strömquist & Uppstad, 2008, s. 214). Ved 1-årsalderen kan barnet oppfatte og diskriminere relevante kontraster mellom språkllyder de hører (Torkildsen, 2010). Flere forskere har også pekt på betydningen av å skille mellom språkproduksjon og språkforståelse. Barnet forstår mange flere ord enn det kan uttrykke, og når barnet starter med å si ord kan det allerede ha et betydelig passivt ordforråd (Kristoffersen, 2005), og det typiske er at barnet forstår ord før de selv kan produsere ord (Espenakk et al., 2007; Rutter & Martin, 1972; Lyster, 2010).

Når barnet starter å produsere ord går utviklingen svært langsomt i starten, og i 14-15-månedersalder har barnet vanligvis et vokabular på noen få ord (Bloodstein, 1984), mens det typisk produserer mellom 50 og 200 ord ved 1 ½ årsalder (Kristoffersen, 2005). Når barnet har tilegnet seg et vokabular på ca 50 ord går utviklingen mye raskere, og ordlæringen kjennetegnes da av en hurtig «ordsamlerperiode» (Høigård, 2019). Denne perioden kalles ofte for «ordspurten» eller «vokabularspurten» (Torkildsen, 2010; Høigård, 2019), og pleier å starte når barnet nærmer seg to år, selv om noen starter tidligere og noen senere (Strömquist, 2008).

I toårsalderen har barnet hatt en stor økning av ordforrådet sitt, og kan typisk bruke mellom 500 og 600 forskjellige ord, noe som fører til at barnet starter å sette sammen ord til setninger (Bloodstein, 1984; Kristoffersen, 2005). Når barnet har tilegnet seg et vokabular på rundt 50 ord, skjer det også en endring i barns uttalemønstre, noe som tyder på at de endrer læringsstrategi (Dodd et al., 2005a). Dette ses ved at uttalen nå består av konsekvente

fonologiske feilmønstre, noe som antyder at barnet har fått en begynnende forståelse for språklydsystemet, og hvordan fonemer kan brukes for å lage ord (Dodd et al., 2005a). For å mestre språkets lydsystem må barnet mestre enkeltlydene i språket og forstå hvordan lydene kan settes etter hverandre for å lage meningsfulle ord (von Tetzchner et al., 2011). Når barnet har et aktivt ordforråd på 50 ord har det allerede startet med å tilegne seg et fonologisk system av lyder og lydkombinasjoner som det bruker for å produsere ord (Bjerkan, 2005). At barnet har begynt å tilegne seg språkets fonologi og et fonologisk system, er ikke det samme som at barnet har tilegnet seg rett artikulasjon eller uttale. Det innebærer derimot at barnet har begynt å utvikle et mentalt språklig leksikon med kunnskap om hvilke ord og språklyder som er i språket, og en mental grammatikk med informasjon om hvordan språklyder kan danne ord (Kristoffersen, 2005).

Det er store individuelle variasjoner i når barn lærer språklydene, men «det ser ut til at barn tilegner seg språklydene i noenlunde samme rekkefølge, slik at de enkleste lydene læres først og de vanskeligste sist» (Preus, 1982). De første konsonantlydene barnet bruker er lyder som lages langt fremme i munnen, og lukkelyder/eksplosjonslyder hvor barnet lager et lukke i munnen og slipper lufta ut, så som leppelydene /b/, /p/ og /m/, og tannlydene /t/ og /d/ (Høigård, 2019). Preus (1982) mener at barn lærer seg språklydene gradvis, ved at barnet først bare bruker lyden i noen få ord, og at etter hvert som lyden stabiliseres, brukes den riktig i alle ord, og ifølge Preus kan det settes en øvre grense for når barn bør ha tilegnet seg språklydene: Han vurderer at barn på 3 år burde mestre å uttale vokalene, de bilabiale lukkelydene /m/, /p/, /b/, samt den glottale lyden /h/. Ved 4-årsalder burde barn mestre de dentale-alveolare språklydene /n/, /t/, /d/, /l/ som lages med tunga mot tennene eller mot den harde ganen, og de burde også mestre de labiodentale frikativene /f/ og /v/, samt /j/-lyd. Når barnet er 5 år kan vi vente at det mestrer de velare lydene /k/, /g/ og /ng/. Og i 6-årsalderen burde barnet mestre tungespiss-r. Når barnet er 7 år (etter tannfelling) burde barnet mestre den frikative /s/-lyden, og i løpet av 8-årsalderen burde /kj/ og /skj/-lydene være på plass. Dersom barnet ikke har tilegnet seg de forventede språklydene i henhold til alder, kan det være grunn til bekymring, og behov for å søke hjelp (Preus, 1982).

Det er vanlig å skille mellom fonetikk og fonologi (Nettelbladt, 2007a; von Tetzchner et al., 2011), hvor fonetikken beskriver hvordan språklydene produseres og oppfattes (Bjerkan & Kristoffersen, 2005), mens fonologien omhandler organisering av språklydsystemet og språklydenes funksjon i språket (von Tetzchner et al., 2011; Bjerkan, 2005). Barnets

språklydutvikling vil bestå av et samspill mellom fonetikk og fonologi. Barnet må både lære å artikulere språklydene, og samtidig organisere språklydene på en betydnings skillende måte, slik at barnet får frem ulike meninger i ord (Espenakk et al., 2007; Ahlsén & Nettelbladt, 2008). Barn som lærer å snakke må både mestre språkets fonetiske nivå, bestående av motorisk planlegging og utførelse av artikulatoriske bevegelser, samt språkets fonologiske nivå som innebærer organisering av språklydene i et språksystem (Espenakk et al., 2007). Barnets fonetiske ferdigheter kan beskrives ved å se på hvilke lyder barnet kan produsere og imitere, mens barnets fonologiske ferdigheter kan observeres ved å se på hvilke uttalemønstre barnet har, og hvilke lyder barnet bruker meningsfullt i ord (Rutter & Martin, 1972).

2.1.1. Fonetikk

Fonetikk beskriver de fysiske sidene ved hvordan språklydene lages i munnen, overføres akustisk og hvordan de oppfattes av øret (Bjerkan & Kristoffersen, 2005). Fonetikken beskriver språklydene ut fra artikulasjonssted, artikulasjonsmåte og stemthet ved språklydene vi produserer (von Tetzchner et al., 2011), og for barnehagelærere er det nyttig å ha kunnskap om fonetikk for å kunne identifisere og forstå et barns feiluttale, og for å kunne hjelpe barnet mot rett uttale (Høigård, 2019).

Konsonanter skiller seg fra vokaler, ved at konsonantene har hindringer for luftstrømmen, og kan klassifiseres etter hvor i munnen luftstrømmen blir hindret (artikulasjonsstedet), og hvordan luftstrømmen hindres (artikulasjonsmåten) (Høigård, 2019; Slethei, Bollingmo & Husby, 2017). Det skilles også mellom stemte og ustemte lyder (Høigård, 2019). Når lyden er stemt vibrerer stemmebåndene, mens det uten vibrering er en ustemt lyd. Barn behersker normalt forskjellen mellom stemt-ustemt lyd ved 4-årsalder (Fintoft, Bollingmo, Feilberg, Gjettum & Mjaavatn, 1983).

Ved uttale av vokaler er det ingen innsnevring i munnen som hindrer luften, slik vi ser hos konsonanter. Alle vokalene er også stemte, så når vi skal beskrive uttalen av vokaler må vi beskrive posisjonen til lepper, kjeve og tunge; om leppene er rundet eller urundet, om kjeven har en stilling som gir trang eller åpen luftpassasje, og om vi skyver tunga framover eller bakover i munnen når vi sier vokalene (Høigård, 2019).

Det er viktig å forstå hvilke lyder barnet strever med, og hvilke lyder barnet mestrer, og med kunnskaper om fonetikk kan logoped, barnehagelærer og andre som jobber med barns språk, lettere vurdere barnets evne til å produsere språklyder på ulike artikulasjonssteder og artikulasjonsmåter, og hva som skal til for å hjelpe barnet mot mer rett uttale.

2.1.2. Fonologi

Fonologi omhandler hvordan språklydene brukes for å skape ordbetydninger og skille ords betydninger fra hverandre (Bjerkan, 2005). Den fonologiske utviklingen innebærer at barnet oppdager hvordan språklydene er organisert i et system, hvordan lydene kan kombineres med hverandre, og at barnet klarer å produsere ulike språklyder for å få frem ulike ordbetydninger (Bjerkan, 2005; Espenakk et al., 2007; Høigård, 2019). Fonologi er en kode som barn må knekke, både for å forstå hva andre sier, og for å kunne uttrykke seg forståelig (Dodd, 2005a).

Mestring av språkets lydsystem byr på en del utfordringer for barnet (Torkildsen, 2010). Når barnet lærer fonemene i språket må det lære å skille språklydene fra hverandre, og oppfatte lydenhetene som ord (Torkildsen, 2010; Høigård, 2019). I tillegg til å oppfatte språklydene, og hvilke lyder som er meningsskillende i språket, må barnet også mestre uttalen av lydene. Mens barnet lærer seg dette kan det være perioder hvor barnets fonemkunnskap er større enn uttaleferdighetene (Høigård, 2019), og barnet kan mangle den finmotoriske kontrollen som er nødvendig for å produsere språklydene riktig (Ferrand, 2014). Barn som enda ikke har de nødvendige artikulatoriske eller fonologiske ferdighetene for å uttale ord korrekt, kan forenkle uttalen av ordene, og slike forenklinger av voksenspråket kalles fonologiske feilmønstre eller fonologiske prosesser.

2.1.3. Fonologiske prosesser

I barnets første leveår er lydstrukturen i språket for avansert i forhold til barnets artikulasjonsferdighet, og når det er språklyder barnet ikke mestrer er det vanlig at de forenkler uttalen (Høigård, 2019). Dette er en del av den typiske utviklingen på veien mot å mestre voksenspråket, og kalles for fonologiske prosesser eller fonologiske feilmønstre, og uttaleprosessene beskriver barnets fonologiske system, og hvordan barnet forsøker å etterligne

voksenspråket de hører, ved å forenkle uttale av ord (Meitus & Weinberg, 1983; Dodd et al., 2005a; von Tetzchner et al., 2011; van Riper & Erickson, 1996; Nettelbladt, 2007b).

Språkutviklingen til alle barn inneholder faser hvor de på ulike måter forenkler lydsystemet, inntil de har tilegnet seg ferdigheter til å bruke språklydene riktig (Sjøvik, 2014). Slike fonologiske uttaleprosesser er ikke uttalevansker eller språkfeil, men en del av den typiske prosessen med å tilegne seg språklydene, og det er vanlig at forenklingene naturlig avtar i løpet av førskolealderen. Men hos noen barn brukes de fonologiske forenklingsmønstrene lengre enn det som er vanlig, og noen barn har også en avvikende i stedet for forsinket fonologi, og bruker idiosynkratiske/uvanlige uttaleprosesser som ikke ses ved typisk fonologisk utvikling (van Riper & Erickson, 1996).

Forenklingsprosessene vi ser ved barns uttale kan deles inn i syntagmatiske- og paradigmatiske prosesser (Hagtvatn, 2004; Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén & Hansson, 2008; von Tetzchner et al., 2011). Syntagmatiske forenklingsprosesser omhandler feilmønstre som påvirker stavelsesstrukturen i ordet (Nettelbladt, 2007a), mens paradigmatiske feil ses når barnet systematisk erstatter bestemte lyder med en annen lyd, ved å endre konsonanternes artikulasjonssted og artikulasjonsmåte (Hagtvatn, 2004; Nettelbladt, 2007b; von Tetzchner et al., 2011).

Syntagmatiske prosesser kan eksempelvis være når barnet gjentar den første stavelsen i et ord (reduplikasjon), for eksempel at «ball» blir til /ba-ba/, at lyder byttes om og «støvler» blir /stølver/ (metatese), eller at uttalen av en lyd smitter over på en annen lyd i ordet, slik at de blir nesten like, ved at «buksa» blir /bossa/ (assimilasjon). Barnet kan også utelate stavelser (stavelsesreduksjon) slik at «banan» blir /nan/, eller forenkle ord med flere konsonanter (klusterreduksjon) slik at «sko» uttales /ko/.

Paradigmatiske prosesser kan eksempelvis være at bakre lyder lages lengre fremme i munnen (fronting) slik at «kake» blir /tate/, eller at barnet stopper frikative lyder slik at lyden blir kortere, og for eksempel «se» uttales /te/. Barnet kan også flytte artikulasjonsstedet bakover i munnen, slik at fremre lyder som /t/ og /d/ uttales som /k/ og /g/, for eksempel at «tog» blir /kåg/ (backing). Barnet kan også erstatte stemte lyder med ustemte (avstemming), slik at «do» uttales /to/, eller barnet kan erstatte ustemte lyder med stemte lyder (stemming) hvor «pakke» uttales /bakke/.

Det er ulike aldre for når det er vanlig at de ulike prosessene vanligvis opphører. De syntagmatiske forenklingsprosessene forekommer i de tidligste stadiene av den fonologiske utviklingen (Nettelbladt, 2007b), og dominerer vanligvis frem til 2.5-årsalder (Hagtvvet, 2004), mens de paradigmatisk prosessene ses senere, og er mest fremtredende etter 2.5 år, selv om noen syntagmatiske prosesser også kan være til stede senere i utviklingen (Hagtvvet, 2004; Nettelbladt, 2007b).

Det kan være vanskelig å avgjøre når barnets uttale avviker såpass fra det typiske at man bør søke råd hos logoped. Det som ses som typisk tidlig i utviklingen, vil kanskje ses som et risikotegn senere i utviklingen, da det forventes at barnet ikke lenger skal bruke tidlige forenklingsstrategier (Hagtvvet, 2004). Siden det er typisk at syntagmatiske feil avtar tidlig i førskolealder, vil eldre førskolebarn som fortsatt har syntagmatiske feil i sin uttale, i større grad være i risiko for forsinket eller avvikende språklydutvikling (Hagtvvet, 2004).

Selv om det er ulik alder for når de ulike feilmønstrene avtar, viser engelske studier at 90 % av barna over 6 år har feilfri tale (Dodd et al. 2005a). Trondheimsundersøkelsen undersøkte 4-åringers normalspråk, og resultatene fra studien viste at 4-åringer stort sett har en artikulasjon som ligger nært opptil voksenspråket, med unntak av rulle-r og frikativene /s/, /skj/ og /kj/, samt konsonantforbindelser med s (s-klustere) som /sk/ og /st/ (Fintoft et al., 1983). Det er derfor grunn til å undersøke barnets språk nærmere, hvis barnet fortsatt har mange forenklinger og strever med å gjøre seg forstått i 4-årsalderen (Espenakk et al., 2007).

2.2. Språklydvansker

Fonologiske og artikulatoriske vansker kan opptre samtidig eller hver for seg, og samme barn kan ha begge vansker, slik at noen av forståelighetsvanskene kan ha en artikulatorisk årsak, mens andre kan ha en fonologisk årsak (Bowen, 2015). Likevel er det viktig å skille mellom de to vanskene, siden de er forårsaket av ulik svekkelse i språkprosesseringskjeden, og forskning viser at de responderer best på ulik tilnærming og behandling (Holm, Crosbie & Dodd, 2005a).

2.2.1. Klassifisering av språklydvansker

Det mest brukte klassifiseringssystemet baseres på etiologi, hvor man skiller mellom kjent årsak, antatt årsak og ukjent årsak til vanskene (Bowen, 2015). Når vi klassifiserer språklydvansker på bakgrunn av etiologi, lages et bredt skille mellom organiske vansker og funksjonelle vansker (Bloodstein, 1984), og det har vært vanlig å dele språklydvansker i disse to gruppene (Flipsen, Bernthal, Bankson, 2017b).

For de fleste barna med språklydvansker finner man ingen klar årsak til vanskene, og de går innunder kategorien funksjonelle språklydvansker (Dodd, 2005a; Bowen, 2015). Det har vært vanskelig å identifisere og klassifisere barn med funksjonelle språklydvansker, og utfordrende å finne riktige tiltak, når vi ikke kjenner årsak til vanskene (Flipsen et al., 2017b). En utfordring med klassifisering har vært at de fleste barn med språklydvansker har fonologiske vansker, men uten at man har klart å skille mellom ulike fonologiske vansker (Dodd, 2005a).

Dodd har imidlertid presentert en differensialdiagnostisk klassifikasjonsmodell, som deler barn med språklydvansker av ukjent opprinnelse i undergrupper, som reflekterer ulike vansker med taleprosessering (Dodd, 2005). Modellen deler funksjonelle språklydvansker i fire undergrupper; artikulasjonsvansker, forsinket fonologisk utvikling, konsekvent fonologisk vanske og inkonsekvent fonologisk vanske. I tillegg beskrives en femte gruppe, barn med verbal dyspraksi. Jeg vil nedenfor redegjøre for de ulike undergruppene av språklydvansker i Dodds modell.

1. Artikulasjonsvansker:

Barn med artikulasjonsvansker strever med å uttale bestemte språklyder (Dodd & Crosbie, 2005), og barnet produserer de samme feillydene både ved imitasjon og spontan tale (Dodd, Holm, Crosbie & McCormack, 2005b). Artikulasjonsvansker kan innebære at barnet ikke kan produsere lyder korrekt grunnet anatomiske, motoriske eller sensoriske vansker (van Riper & Erickson, 1996). Artikulasjon av tale krever nøyaktig timing av presise muskelbevegelser (Dodd et al., 2005a), og uttalevansker kan derfor innebære at barnet strever med motorisk produksjon av bestemte språklyder eller lydkombinasjoner.

Når man vurderer om barnet har en artikulasjonsvanske er det viktig å ta barnets alder med i betraktning (Dodd & Crosbie, 2005). For å forstå vanskene, må man derfor ha kjennskap til hvordan de ulike språklydene blir dannet, og innsikt i når en kan forvente at barn tilegner seg de ulike språklydene (Sjøvik, 2014). Rundt 12 % av barn med uttalevansker antas å ha artikulasjonsvansker (Bowen, 2015).

2. Forsinket fonologisk utvikling:

En høy andel av førskolebarn har fonologiske vansker, som innebærer vansker med å organisere språklyder i et system, for å kunne uttrykke meningsfulle ord (Bowen, 2015). De fonologiske feilmønstrene barn bruker kan være typiske/normale eller atypiske/uvanlige. Barn med forsinket fonologisk utvikling bruker typiske uttalemønstre, det vil si at uttalen ligner på yngre barns tale, men hvor minst en uttaleprosess er forsinket, og en forsinkelse på seks måneder anses som akseptabel (Dodd & Crosbie, 2005). Samtidig er det viktig å følge med på om barnets fonologiske system fortsetter å utvikle seg, og dermed følger en normal utviklingskurs (Dodd & Crosbie, 2005). Rundt 50 % av barn med språklydvansker har en forsinket fonologisk utvikling (Bowen, 2015).

3. Konsekvent fonologiske vanske:

Det er viktig å fastslå om et barns uttale skiller seg fra typiske barns uttale. Noen barn viser atypiske uttalemønstre som ikke følger det samme utviklingsmønsteret som typiske barn (van Riper & Erickson, 1996), noe som er mer uvanlig og kan antyde en uttalevanske. Vurdering av typiske og atypiske fonologiske feilmønstre, kan brukes for å skille mellom fonologisk forsinkelse og fonologiske vansker (Dodd et al., 2005a).

Barn med en konsekvent fonologisk vanske bruker minst en atypisk fonologisk prosess (Fox-Boyer, 2017), hvor uttalemønstrene ikke er like dem vi ser hos barn med typisk språklydutvikling (Dodd et al., 2005b). Når barns uttale inneholder uvanlige feilmønstre tyder det på at barnet har vansker med det fonologiske systemet (Dodd et al., 2005b). Eksempler på uvanlige feilmønstre er utelatelse av første konsonantlyd i ord, backing av alveolarene /t d n/, og H-isering (Dodd, 2005, s.305; Fox-Boyer, 2017, s. 21; Lier & Johnsgaard, 2017, s. 10). Man antar at konsekvente fonologiske vansker kan skyldes problemer med fonologisk

gjenkjennelse av lyder og ord barnet hører (Fox-Boyer, 2017). Rundt 20 % av barn med uttalevansker har en konsekvent fonologisk vanske (Bowen, 2015).

4. Inkonsekvent fonologisk vanske:

Barn med inkonsekvente vansker bruker ord på en inkonsekvent måte, slik at uttalen av ord blir forskjellig fra gang til gang (Holm, Crosbie & Dodd, 2005b). Funn fra studier tyder på at barn med inkonsekvente vansker kan ha en ordletingsvanske, hvor barna vet hva de vil si, men ikke klarer å lete frem tilgang til ordets fonologiske form fra sitt mentale leksikon (Dodd, Holm, Crosbie & McIntosh, 2010). Det kan tyde på at barna har vansker med arbeidshukommelse, slik at ordenes fonologiske form ikke lagres fullstendig i leksikon, og barnet må derfor sammensette ordene på nytt hver gang de skal uttales (Fox-Boyer, 2017). Det antas at barn med inkonsekvente vansker strever med motorisk planlegging og programmering av ord de skal si (Dodd et al., 2005b).

Barn med dyspraksi (CAS):

I tillegg til Dodds fire undergrupper av språklydvansker, finner vi en gruppe barn med dyspraksi, som ser ut til å være de mest alvorlige vanskene. Barna har vansker med fonologisk planlegging eller programmering av nødvendige motoriske bevegelser for å produsere tale (Ozanne, 2005). Barna viser ofte sakte progresjon, og kan ha inkonsekvent ordproduksjon, oralmotoriske vansker, og streve med imitasjon av lyder (Ozanne, 2005).

Det er likhetstrekk mellom barn med inkonsekvente fonologiske vansker og barn med verbal dyspraksi. Begge har inkonsekvente feil, og feilene øker ved økt ordlengde (Dodd et al., 2010). Det som derimot skiller vanskeformene fra hverandre er at barn med dyspraksi har oralmotoriske vansker, det vil si uvanlige orale bevegelser når de snakker (groping), og dette påvirker talens flyt, prosodi og hastighet (Dodd et al., 2010).

2.2.2. Årsaker til språklydvansker

Når man skal se etter årsaker til at barn opplever språklydvansker, kan det være hensiktsmessig å se på hva som skal til for at typiske barn klarer å snakke forståelig. Hvis man vet hvilke faktorer som er nødvendige for å mestre tale, kan man også identifisere hvor i

taleprosessen barnet strever, og dermed få en forståelse av hva barnet trenger for å kunne mestre å uttale ord forståelig. For å forstå hvorfor noen barn opplever språklydvansker, er det nyttig å kjenne til hvordan språkprosesseringen foregår, det vil si hvordan vi oppfatter, bearbeider, lagrer og forstår språk. Språkprosesseringen foregår vanligvis raskt og effektivt, og vi kan vanligvis oppfatte og forstå ord, planlegge hva vi skal si og hvordan, samt produsere språklyder, ord og setninger i et raskt tempo (Lind & Kristoffersen, 2014). Ut fra en enkel modell av språkprosesseringskjeden kan vi si at barnet må kunne lytte, diskriminere mellom språklydene det hører, lagre ord nøyaktig i korttids- og langtidsminne, planlegge og programmere utførelse av talen, og sende signaler til artikulatorene, som må utføre avanserte finmotoriske ferdigheter hurtig og presist (Dodd, 2005a).

Lytte og diskriminere mellom lyder

Hyppe mellomørebetennelser kan være en medvirkende årsak til fonologiske vansker (Dodd & Crosbie, 2005), og uttalen til barn med hørselsvansker kan være vanskelig å forstå (Dodd et al., 2005b). Selv om hørselstapet er midlertidig, så kan dårlig hørsel påvirke barnets tilegnelse av språklyder, og særlig hvis barnet har flere tilbakevendende hørselsproblemer i den perioden barnet tilegner seg språk og tale (Ferrand, 2014). Samtidig er det ganske vanlig at barn i perioder har mellomørebetennelser, uten at det alene forårsaker språklydvansker (Dodd & Crosbie, 2005). Bekymring rundt barnets uttale bør likevel alltid føre til en undersøkelse av barnets hørsel, som en påvirkende faktor til språklydvanskene (Meitus & Weinberg, 1983).

De fleste barn med språklydvansker har normal hørsel (Flipsen, Bankson & Bernthal, 2017a). Likevel kan barnet streve med talepersepsjon, det vil si vansker med å oppfatte og diskriminere mellom språklyder, noe som kan påvirke språktilegnelse. Barnet må oppfatte lydene i ord, og kunne skille ut lydene det hører, og auditiv prosessering kan ses som en av årsakene til fonologiske vansker (Dodd & Crosbie).

Lagre ord i minnet

Lagring av fonologisk informasjon ses som viktig i prosessen med å tilegne seg ord, og fonologisk korttidsminne ses som en viktig komponent i prosessen med å lære språklyder og ord (Leonard, 2014). Når barn hører et nytt ord må lydene i ordet holdes lenge nok i arbeidsminnet til at det blir lagret fullstendig. Hvis barnet ikke mestrer dette, vil det føre til en ufullstendig prosessering av ordene og setningene barnet hører, og det kan bli vanskelig for barnet å lagre korrekte fonologiske representasjoner av ordene (Leonard, 2014).

Alle språklyder, ord og uttrykk vi behersker, er lagret i langtidsminnet, i den delen som kalles det mentale leksikon, og hver gang vi lytter eller snakker bruker vi det vi har lagret i det mentale leksikonet (Lind & Kristoffersen, 2014). Det kan se ut til å være en sammenheng mellom fonologi og tilegnelse av språklyder og språklig leksikon, og at typisk utviklede barn med et stort leksikon også produserer flere språklyder (Dodd et al., 2005b). De fleste psykolingvistiske modeller antar at rask og effektiv språkprosessering er avhengig av et velfungerende mentalt leksikon, som organiserer enheter knyttet til både innhold, form og bruk av språk, og som gjør at vi raskt oppfatter og forstår språk vi hører, samtidig som vi raskt kan få tilgang til ord vi har lagret, og som vi ønsker å si (Lind & Kristoffersen, 2014).

Planlegge og programmere utførelse av tale

Prosesen med å planlegge og produsere tale involverer kognitive, lingvistiske og motoriske prosesser, og for at talen skal produseres korrekt er det nødvendig med effektive overganger mellom de ulike nivåene i språkprosesseringen (Richels & Conture, 2010). Prosesen med å uttale ord og setninger innebærer at vi planlegger det vi ønsker å si, hvordan vi skal artikulere ordene, og hvilke artikulasjonsbevegelser vi trenger for å uttale lydene (Richels & Conture, 2010). Denne prosessen skjer raskt og uten at vi tenker over det. Det er typisk at barn uten vansker har lagret den motoriske «oppskriften» for hvordan de skal uttale et ord, og om de har lagret informasjon om hvordan ordet utales, vil de ha rask tilgang til ordet i mentalt leksikon. Barn som strever med fonologisk planlegging og programmering vil ikke ha tilgang til slik lagret informasjon om hvordan de skal uttale ordet, noe som betyr at de må sette sammen ordet på nytt hver gang de skal uttale et ord (Fox-Boyer, 2017).

Finmotoriske ferdigheter ved artikulasjon

Det er mange oralmotoriske muskler involvert i presis tale, og det kan ta tid å tilegne seg de finmotoriske bevegelsene som kreves for hurtig og korrekt tale (Dodd et al., 2005a). Barn kan ha svekket muskelfunksjon i tunge, lepper og kjeve og streve med den fysiske produksjonen av tale, og det kan være vanskelig å finne riktig artikulasjonssted og artikulasjonsmåte ved uttale av ord. Ved mistanke om at barnet strever med motorisk taleproduksjon, bør man vurdere barnets oralmotoriske ferdigheter (Dodd & Crosbie, 2005), for å utelukke eller bekrefte om barnet har en oralmotorisk vanske eller forsinkelse (McAllister, 2008).

Barnets språkmiljø som årsaksfaktor og vedlikeholdende faktor:

Hvis man ikke kan identifisere noen tydelig årsak til barnets språklydvansker, så kan det være hensiktsmessig å vurdere om barnets språkmiljø har bidratt til barnets kommunikasjonsvansker (Dodd & Crosbie, 2005). Fonologisk tilegnelse er avhengig av tilstrekkelig eksponering av språk, og et lite språkstimulerende miljø kan assosieres med forsinket eller svekket fonologisk utvikling (Dodd & Crosbie, 2005).

Barn med artikulasjons- eller fonologiske vansker kan oppleve å bli ertet og få negative kommentarer på uttalen sin. Dette kan føre til at de vegrer seg for å delta i lek, og mange barn med uttalevansker opplever vansker med å delta i lek og sosialt samspill (Flasher & Fogle, 2012). Dette kan føre til manglende erfaringer med å bruke språk, noe som kan bidra til å vedlikeholde barnets uttalevansker. Å få positive reaksjoner på sine språklige initiativ vil oppmuntre barnet til mer språklig aktivitet, mens negativ respons kan føre til at barnet opplever snakking som lite lystbetont, og kan føre til lite språklig aktivitet, og at barnet i verste fall ikke vil snakke (Sjøvik, 2014).

2.2.3. Kartlegging av språklydvansker

Ved kartlegging kan vi skille mellom identifisering og diagnostisering (Klem, 2014). Når det oppstår en bekymring rundt barnets språk er identifisering det første steget i kartleggingsprosessen, og gjennomføres oftest i barnehager og ved helsestasjon. Å identifisere barn i risiko for språklydvansker vil omhandle det å oppdage vanskene. Diagnostisering skal derimot bekrefte eller avkrefte en bekymring (Klem, 2014). Det er en mer omfattende prosess, som gjennomføres av logoped eller PP-rådgiver, etter at barnehage eller helsestasjon har henvist barnet til logoped eller PPT. Det finnes ulike tester logopeden kan bruke for å diagnostisere språklydvansker. Norsk Fonetest er mye brukt. Den tester barnets språklydproduksjon, og danner grunnlag for planlegging og valg av behandlingstiltak (Tingleff, 2003). Det arbeides også med å utarbeide en norsk normert språklydtest, «Diffkas», basert på Dodds differensialdiagnostiske modell (Frank & Bjerkan, 2019, s.6-12). Siden denne studien har fokus på barnehagelæreres identifisering av språklydvansker, vil jeg ikke gå videre inn på logopeders bruk av tester.

Både barnehage og helsestasjon er viktige for å identifisere barn som har sen eller avvikende språklig utvikling. Jeg vil derfor kort beskrive ulike språkscreeningverktøy som brukes i

barnehage og på helsestasjon, for å kunne identifisere barn som strever språklig. Så vil jeg redegjøre for hvordan logoped og barnehagelærer kan samarbeide om kartlegging.

Barnehage og helsestasjon:

Screening kan brukes for å vurdere om et barn har aldersadekvat språklydproduksjon (Bankson, Bernthal & Flipsen, 2017b), og kan brukes til å oppdage barn som er i risikozonen for språk- og uttalevansker. Både barnehage og helsestasjon kan bruke screeningverktøy. I Nasjonale faglige retningslinjer fra Helsedirektoratet, anbefales bruk av SATS og SPRÅK 4 for å systematisk kunne observere barns språk (Helsedirektoratet, 2006). Dette er screeningverktøy som gjennomføres av helsesøster på helsestasjon, mens TRAS brukes i barnehagen. Både SATS, SPRÅK4 og TRAS er screeningverktøy som primært anbefales for å vurdere barns språk.

SATS (Screening Av To-åringers Språk) er et screeningverktøy som gjennomføres ved 2-årskontroll, og målet er å vurdere om 2-åringens språk følger typisk utvikling, eller om det er behov for videre undersøkelser (Horn & Hagtvet, 2005). Barnets språklydutvikling blir ikke vurdert ved denne screeningen.

SPRÅK 4 gjennomføres ved 4-årskontrollen (Horn & Dalin, 2004). Barnet får oppgaver innenfor språkområdene innhold, form og bruk, og barnets uttale undersøkes ved benevning av ulike vokal- og konsonantlyder. I instruksjonen står det ikke noe spesifikt om når det er grunn til å være bekymret for barnets uttale, men at barnet bør henvises til videre utredning dersom svarene er mangelfulle på områdene årsak/virkning, farger, telling og setningsrepetisjon (Horn & Dalin, 2004, s. 10). Hovedfokus er dermed ikke på språklydutvikling og språklydvansker.

TRAS er utarbeidet til bruk i barnehagen, og ser på språklig kompetanse knyttet til språkets innhold (språkforståelse og språklig bevissthet), form (uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon) og bruk (hvordan barnet mestrer samspill, kommunikasjon og oppmerksomhet), og TRAS er beregnet for alderen 2-5 år (Espenakk, Frost, Færevaa, Horn, Løge, Solheim & Wagner, 2011).

Samarbeid mellom logoped, foreldre og barnehagelærer i kartleggingsprosessen:

Det er nødvendig med et samarbeid mellom logoped, foreldre og barnehagen, for å få et helhetlig bilde av barnet. Når logopeden får henvist et barn fra barnehagen, er det naturlig at barnets vansker må kartlegges videre. Det kan være til god hjelp at barnehagen har brukt TRAS i observasjon av barnet, og i tillegg kan andre skriftlige observasjoner gjort i barnehagen være nyttige. Logopeden vil oftest starte med en samtale med barnehagen (og foreldre), for å innhente mer informasjon om barnet, både barnets styrker og utfordringer, hvilke bekymringer foreldre og barnehagelæreren har rundt barnets vansker, samt bakgrunnsopplysninger om tidlig språkutvikling, hørsel, og om det er språkrelaterte vansker i familien.

I tillegg til å bruke screeningverktøy og tester for å kartlegge et barns språklydvansker, er det også viktig å vurdere hvilke konsekvenser vanskene har for barnet, og graden av bekymring vanskene skaper for barnet, foreldre og barnehagelæreren (Dodd & Crosbie, 2005). Her vil barnehagelærere og foreldre være viktige bidragsytere, siden de kjenner barnet godt, og vet hvordan barnet bruker språk i samspill med andre barn og voksne. Gradene av bekymring vansken skaper for barnet, foreldre og barnehagelæreren, kan ikke måles ved bruk av tester og kartleggingsverktøy. Det vil derfor være nødvendig å supplere med observasjoner gjort hjemme og i barnehagen. Målet med en helhetlig kartlegging er å få informasjon om hva barnet mestrer, og på hvilke områder barnet strever. Dette vil danne grunnlag for valg av behandling.

2.3. Tiltak ved språklydvansker

Forståelse for behandling av språklydvansker har endret seg de siste tiårene (Baker, 2010). Nå ønsker man å klassifisere språklydvanskene i undergrupper, slik at man kan differensiere barnas behov for behandling. Siden språkprosesseringskjeden er kompleks, så kan barnets språkproduksjon være svekket på ulike måter, og barn med språklydvansker vil dermed ha ulike behov basert på hvilket område i språkprosesseringskjeden vansken har oppstått. Det betyr at hvis man skal oppnå effekt av behandling, så kan ikke samme behandling gis til alle barn med språklydvansker, men må tilpasses ut ifra en kartlegging av barnets tale.

I dette avsnittet vil jeg kort beskrive tiltak knyttet til de fire undergruppene av språklydvansker i Dodds differensialdiagnostiske modell. Dyspraktiske vansker er ikke inkludert i beskrivelse av tiltak. Fokus vil være på tiltak som barnehagelærere kan gjennomføre i samarbeid med logoped. I Støttemateriellet til rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s.2) står det at arbeid med språkgrupper kan være et godt tilbud til mange barn, og jeg beskriver tiltak som kan gjennomføres i språkgrupper i barnehagen.

2.3.1. Tiltak ved fonetiske vansker

Når et barn strever med artikulasjon vil en oralmotorisk vurdering fra logoped være et viktig utgangspunkt for utarbeiding av tiltak (Bahr, 2001). Presis uttale krever muskelstyrke i kjeve, lepper og tunge, og bevissthet rundt hvordan artikulatorene plasseres for å produsere språklyder (Rosenfeld-Johnson, 2009). Barn med artikulasjonsvansker behandles best ved å fokusere på artikulasjonstrening og motorisk produksjon av språklyder (Dodd & Crosbie, 2005). Dersom logopeden har identifisert at barnet har fonetiske vansker, kan logopeden veilede barnehagelæreren på hvilke øvelser som kan være hensiktsmessige for barnet, og sammen kan de bli enige om hva som er mulig for barnehagelæreren å gjennomføre. Språkgrupper kan være en arena for å jobbe med motiverende aktiviteter knyttet til munnmotorikk og artikulasjon, som barnehagelæreren kan gjennomføre med flere barn i en språkgruppe.

Produksjon av språklyder krever normale muskelbevegelser, og behov for tilstrekkelig styrke, muskelminne, stabilitet og utholdenhet (Rosenfeld-Johnson, 2009). For barn som strever med dette, vil det være behov for mange repetisjoner av øvelser. Oralmotoriske øvelser har også best effekt når det gjennomføres flere ganger i uka, og helst daglig (TAKO-senteret, 2020). Derfor er det hensiktsmessig at logopeden veileder barnehagelæreren på hvilke øvelser som kan gjøres i barnehagen de dagene logopeden ikke er der. Det kan bidra til raskere generalisering av ferdigheter, samtidig som det kan skape større motivasjon hos barnet hvis øvelsene gjøres sammen med andre barn, i stedet for kun alene med logopeden.

Et barn som strever med å lukke munnen, vil ha vansker med å uttale lukkelydene /m/, /b/ og /p/, fordi disse lydene krever leppelukke. Dette kan øves på i en liten gruppe med barn, enten ved at barnehagelæreren gir auditiv stimuli og sier «lukk leppene», ved at man bruker visuell

stimuli og viser barnet hvordan det skal gjøres, eller ved at barnehagelæreren tar i bruk taktil stimuli, hvor barna får hver sin ispinne/tungespatel som skal plasseres mellom leppene mens de nynner /m/-lyd.

Andre gjennomførbare aktiviteter kan være å blåse med sugerør, eller blåse fjær og såpebobler. For å mestre blåseøvelser må barnet runde leppene, og ha tunga bak i munnen. Det blir viktig at logopeden forklarer bakgrunn for øvelsene barnehagelæreren skal gjøre med barnet, slik at barnehagelæreren forstår hva barnet trenger, og hvorfor det er viktig med nettopp den øvelsen. Som eksempel kan logopeden forklare barnehagelæreren at blåseøvelser vil hjelpe barnet å runde leppene, og at slik lepperunding er viktig for å mestre uttale av mange språklyder.

Tunga er viktig i taleproduksjon, og svak tungemuskulatur eller stramt tungebånd vil gi vansker med å uttale mange av språklydene. I en språkgruppe kan barnehagelæreren bruke motiverende spill for å øve på bevegelse av tunga. Barn med oralmotoriske vansker strever ofte med å imitere orale bevegelser, har svake orale bevegelser ved taleproduksjon, og vanskene kan være et resultat av svekket muskelfunksjon, eller motorisk planlegging (Bahr, 2001). I samarbeid med logoped kan barnehagelæreren gjennomføre øvelser som øker styrke og bevegelse i tunga, og ved at det gjøres med flere barn blir det ikke spesielt fokus på enkeltbarn som strever.

Sensorisk informasjon ses også som viktig i taleproduksjon (Kent, 2017). Når vi snakker, får vi ulik sensorisk informasjon, som inkluderer taktil informasjon (berøring og følelse), proprioseptiv informasjon (følelse av posisjon), kinestetisk informasjon (følelse av bevegelse) og auditiv informasjon (Kent, 2017). Slik sensorisk informasjon kan være viktig å ha fokus på i behandling av artikulasjonsvansker (Kent, 2017). Det er viktig å kjenne munnen vår når vi snakker, og i samarbeid med logoped, kan barnehagelæreren bevisstgjøre barnet på hvordan det føles å snakke. Som eksempel kan barna i en språkgruppe trekke kort med bokstavlyder, si lyden, og få hjelp av barnehagelæreren til å bli bevisst på hvordan lyden lages. Som eksempel kan barnehagelæreren si «Kjenn etter hva du gjør med leppene når du sier B-lyden, er de åpne eller lukkede?».

2.3.2. Tiltak ved fonologisk forsinkelse og konsekvente fonologiske vansker

For barn med forsinket fonologisk utvikling og konsekvente fonologiske vansker, er det kun fonologiske behandlingstilnærminger som har vist seg å ha effekt (Fox-Boyer, 2017). Målet med fonologisk behandling er å reorganisere barnets språklige system, og det finnes flere metoder som kan brukes i behandlingstiltak rettet mot barnets fonologi (Holm et al., 2005a; Williams, McLeod & McCauley, 2010). Jeg beskriver noen metoder som er egnet for fonologiske vansker. I tillegg beskriver jeg tiltak knyttet til fonologisk bevissthet. Fokus vil være på hvordan barnehagelæreren kan gjennomføre tiltakene, i samarbeid med logoped.

Minimale par:

En metode som brukes for barn med forsinket fonologisk utvikling og konsekvente fonologiske vansker, er bruk av minimale par (Holm et al., 2005a; Baker, 2010). Minimale par er ordpar som skiller seg fra hverandre ved at kun ett fonem er forskjellig, og hvor ordets betydning endres når vi erstatter ett fonem med et annet (Høigård, 2019; Baker, 2010). Hvis barnehagelæreren skal jobbe med minimale par er det nødvendig at logopeden forklarer metoden godt, slik at barnehagelæreren forstår hvordan det skal brukes, og hva som er målet. Med veiledning fra logoped kan metoden brukes i en språkgruppe. Som eksempel kan barnehagelæreren legge frem kort med ulike ordpar som kopp-topp, eller kald-tall. Så får barna utdelt lekedyr som de skal sette på det kortet barnehagelæreren sier, for å se om barna klarer å diskriminere mellom språklydene. Som eksempel sier barnehagelæreren «Sett kua på kopp», eller «Sett grisen på «topp». Når barna mestrer å lytte og diskriminere mellom språklydene, kan de få øvelser der de selv må uttale riktig språklyd. Barna kan da gi instruksjoner til hverandre, eller til barnehagelæreren. Slike aktiviteter vil bevisstgjøre barna på at det er nødvendig å ha med riktig språklyd, hvis ikke endres betydningen i ordet.

Metafonundervisning:

Metoden fokuserer på at logopeden og barnet sammen utforsker språklydsystemet (Thomsen, 1996). Målet er at barnet skal bli interessert i lyder og språkets lydsystem, og ved hjelp av lydlekler utforsker man hvordan lydene er forskjellige, og hvordan forskjellige lyder kan påvirke betydning av ord. Logopeden kan samarbeide med barnehagelæreren om hvilke aktiviteter det kan være mulig for barnehagelæreren å få til. Aktiviteter gjennomført av barnehagelæreren kommer da i tillegg til logopedens arbeid med barnet. Gjennom lek kan man bevisstgjøre barnet på om lydene i ord er lange eller korte, og om de uttales foran eller

bak i munnen (Thomsen, 1996). Momenter fra denne metoden kan brukes i en språkgruppe. Barnehagelæreren kan la barna trekke bilder, si ordet, og bevisstgjøre barna på om den første lyden i ordet /katt/ lages foran eller bak i munnen. Barnehagelæreren kan også få barna til å kjenne etter om lydene som lages først i ordet er korte eller lange. Som eksempel kan det settes frem et langt tog med mange vogner, og et kort tog med få vogner, og barna skal identifisere om førstelyden i ordene /se/ og /te/ er korte eller lange, og plassere dem i det korte eller lange toget.

Tiltak for fonologisk bevissthet

Språklig bevissthet omhandler bevissthet om språkets form (Hekneby, 2011) og fonologisk bevissthet innebærer at barnet blir bevisst på ordenes lydstruktur, og omhandler evnen til å rime, lytte ut første lyd i ord, og bevissthet om stavelser og fonemer (McNeill, Justice, Gillon & Schuele, 2017). Barn med språklydvansker kan streve med fonologisk bevissthet, noe som igjen gir økt risiko for lesing og skriving (McNeill et al., 2017). Barn som strever med uttale kan derfor ha god nytte av å jobbe med språklig bevissthetsoppgaver, og fokus på slike aktiviteter kan både gjøre barna bevisste på språkets lydsystem, og være en god støtte for uttalen deres (Lyster, 2010). Det er mange tiltak barnehagelærere kan gjøre for å stimulere fonologisk bevissthet. Eksempler kan være å lese bøker med rim og regler, aktiviteter med rim, lytte ut første lyd i ord, identifisere stavelser, trekke lyder sammen til ord og leke med språklyder (Lyster, 2011; McNeill et al., 2017). Dette er aktiviteter som kan gjennomføres i språkgrupper i barnehagen.

2.3.3. Tiltak ved inkonsekvente fonologiske vansker

For barn med inkonsekvente fonologiske vansker er målet med intervensjon at barnet skal uttale ord likt fra gang til gang, og barna har best nytte av behandling som fokuserer på hele ord (Holm et al., 2005b). Et viktig mål er at barnet skal få et ordforråd på 50 ord, hvor ordene uttales konsekvent hver gang, og etter hvert korrekt (Holm et al., 2005b). For å oppnå dette er det hensiktsmessig å jobbe med kjernevokabular. Det er viktig at logopeden involverer både foreldre og barnehagelærere i arbeidet med kjernevokabular, slik at det er en felles forståelse for hva det er viktig å ha fokus på. For eksempel kan både barnet, foreldrene og barnehagelæreren bidra til å lage en liste med ord som er hyppig brukt i barnets dagligliv (Dodd et al., 2010). I starten er ikke målet at barnet skal uttale disse ordene presist og korrekt, men at barnet sier ordene på samme måte hver gang, og dette er det viktig at logopeden

kommuniserer til foreldre og barnehagen (Holm et al., 2005b; Dodd et al., 2010).

Barnehagelæreren spiller en viktig rolle i å identifisere hvilke ord barnet har mest behov for å bruke, og i å følge med på hvordan barnet bruker ordene.

3. Barnehagelæreres identifisering og oppfølging av språklydvansker

3.1. Barnehagelæreres rolle i identifisering og kartlegging

Barnehagen er en viktig arena for barns utvikling av sosiale og språklige ferdigheter. I rammeplanen for barnehagene (Utdanningsdirektoratet, 2017a), påpekes betydningen av at personalet følger med på barns språkutvikling, og fanger opp barn som strever språklig. Barnehagelærere har dermed et viktig ansvar for å identifisere de barna som strever med uttale, og som opplever negative konsekvenser av uttalevanskene. Det kan være at uttalen begrenser barnets mulighet for å uttrykke seg, til å kommunisere, og til å delta i lek og sosiale aktiviteter.

Barnehagelærere bør ta kontakt med PPT eller logoped hvis de er usikre på om barns språk og tale følger samme utvikling som jevnaldrende. Barnets alder kan gi en pekepinn på om barnets tale følger typisk utvikling, og det er derfor viktig at barnehagelærere har kunnskap om typisk utvikling av språk og tale. Stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020, s. 22) nevner personalets kompetanse som en viktig faktor for at barn skal få den oppfølging de har behov for. I språkveilederen i støttemateriellet til Rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 29) står det at vurdering av barns språklige kompetanse må være utgangspunkt for å jobbe med enkeltbarns språk, og god kjennskap til barns språklige kompetanse vil være avgjørende for å identifisere barn som strever såpass med språket at de har behov for spesialpedagogisk hjelp.

Barnehagen kan, som nevnt, bruke systematiske observasjoner eller kartleggingsverktøy for å kartlegge et barns språkferdigheter nærmere (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 32). Derfor er det viktig at utdanningsinstitusjonene gir barnehagelærere kompetanse i å kartlegge barns språk (Andersen, Bjørklund, Bleses, Gjervan, Hagtvet, & Valvatne, 2011, s. 222-223). Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (2018, s. 247) påpeker at barnehagelærerstudenter bør få mer kompetanse på hvordan de skal bruke observasjon og kartleggingsverktøy, og stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020, s. 28) presiserer at barnehagelærerutdanningen må sørge for å gi barnehagelærerstudenter nødvendig kompetanse på å kartlegge og følge opp barn som har behov for ekstra støtte.

3.2. Barnehagelæreres rolle i tilrettelegging

Dersom barn har behov for ekstra støtte, skal barnehagen tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter hvilke behov barna har (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Barn med språklydvansker kan ha behov for støtte for å bedre uttale, og for å mestre lek og kommunikasjon. Barnehagepersonalet skal sørge for at alle barn får positive erfaringer med å bruke språk og kommunisere med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Personalet skal også sørge for et inkluderende miljø, der alle barn får delta i lek, og hvor ingen opplever krenkelser, utestenging eller mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2017a). «Barn med talevansker er spesielt utsatt for herming og for å bli ertet» (Sjøvik, 2014, s. 178). Barnehagelærere har derfor en viktig rolle i å sørge for at barn ikke får negative kommentarer på uttalen sin, og at de får nødvendig støtte til å delta i lek.

I støttemateriellet til rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s.20) påpekes det at å jobbe med aktiviteter knyttet til språklig bevissthet vil øke barnas språklige ferdigheter, samtidig som det kan forebygge lese- og skrivevansker. Fonologisk bevissthet kan utvikles i barnehagen ved bruk av lekpregede aktiviteter, og kan gi barn et godt grunnlag for å tilegne seg skriftspråket på skolen (Lyster, 2011). Barn med talevansker synes ofte det er vanskelig med oppgaver knyttet til fonologisk bevissthet (McLeod, 2017). Det vil derfor være spesielt nyttig at barnehagen tilrettelegger for språklig bevissthetsoppgaver. Lek med rim, lyder, stavelser og ord, kan hjelpe barnet å utvikle fonologisk bevissthet. Det vil også kunne styrke barnets uttaleferdigheter.

3.3. Barnehagelæreres rolle i det spesialpedagogiske arbeidet

Dersom barnets behov ikke kan dekkes innen det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagen informere foreldrene om retten til å få en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40). I Barnehageloven (2005, §19a) står det at barn i førskolealder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har behov for det. Spesialpedagogisk hjelp kan gis individuelt eller i gruppe, og hjelpen kan også innebære veiledning av barnehagepersonalet (Utdanningsdirektoratet, 2017d). En måte å organisere spesialpedagogisk hjelp på er ved bruk av logoped, noe som er aktuelt for barn med språklydvansker.

Barnehagen kan, i samarbeid med foreldre, sende en henvisning til PP-tjenesten, hvor PP-tjenesten utarbeider en sakkyndig vurdering, og kommer med en tilrådning (Utdanningsdirektoratet, 2017d). I den sakkyndige vurderingen utredes barnets behov for spesialpedagogisk hjelp, og det gjøres en vurdering av om barnehagen kan tilrettelegge for barnets behov innen det ordinære barnehagetilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017d). Måten hjelpen skal organiseres på skal komme tydelig frem i den sakkyndige vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.4), og dersom barnet har behov for logopedhjelp må det beskrives i den sakkyndige vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2017d, s.16).

I utredningsprosessen vil PP-tjenesten ha behov for informasjon fra foreldre og barnehage. Barnehagelæreren kan spille en viktig rolle, ved å bidra med kunnskap om barnets utvikling, hva som har blitt gjort av tilrettelegging i barnehagen, og hvordan uttalevanskene påvirker barnets helhetlige utvikling. Når PP-tjenesten skal foreta en utredning er det nyttig at barnehagen på forhånd har foretatt observasjoner og kartlegging. Det gjør det lettere for PP-tjenesten å foreta en helhetlig utredning av barnet. Skogen (2015) peker på at PP-tjenesten ofte kan få mangelfulle henvisninger, noe som kan føre til at utredning tar lengre tid. Hvis barnehagelæreren bruker de observasjons- og kartleggingsmetoder barnehagen har til rådighet, og i forkant av en henvisning gjennomfører språktiltak og observerer barnets utvikling, så vil henvisningsprosessen kunne gå raskere.

En annen mulighet for å få logopedisk hjelp er at foreldrene kontakter barnets fastlege, og at fastlegen henviser til logoped. Dersom barnet har språk- og talevansker hvor det er nødvendig med logopedhjelp, kan det gis stønad for å dekke utgifter til logopedtimer (Folketrygdloven, 1997, §5-10), og behandling hos privatpraktiserende logoped dekkes da av Helfo (2018). Dette kan være aktuelt dersom det ikke er ansatt logoped i kommunen, eller hvis kommunens logoped ikke har kapasitet til å behandle alle barn.

4. Metode

4.1. Valg av forskningsdesign og metode

I et forskningsdesign bør metoden man velger gjenspeile forskningsspørsmålene og formålet med studien (Maxwell, 2013). Formålet med denne studien har vært å utforske hvordan barnehagelærere opplever utfordringer knyttet til identifisering og tilrettelegging for barn med språklydvansker, og hvilke erfaringer de har med samarbeid og veiledning fra logoped. For å kunne belyse barnehagelæreres subjektive erfaringer med temaet, valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign, med en fenomenologisk tilnærming. Kvalitativ metode vil være spesielt hensiktsmessig for å få innsikt i personers holdninger, arbeidsoppgaver og utfordringer, og med en fenomenologisk tilnærming settes fokus på menneskers subjektive erfaringer (Befring, 2015). Et slikt perspektiv er nyttig for å få en innsikt i barnehagelærernes begrunnelser for hva de gjør og ikke gjør i møte med barn med språklydvansker, og hvilke behov de har for kunnskap og veiledning på området.

Kvalitativ forskning kan også knyttes til hermeneutisk metode, som ses som en fortolkende, sirkulær prosess, som starter med en førforståelse, og som via prosessen med å innhente og tolke informasjon, ender med en ny og utvidet forståelse av temaet man studerer (Befring, 2015). I denne studien har jeg hentet inspirasjon fra hermeneutisk metode. Jeg startet med en førforståelse om at barnehagelærere kan være usikre på å skulle identifisere og tilrettelegge for barn med språklydvansker. For å få en større forståelse måtte jeg innhente fylldige beskrivelser av deres erfaringer med språklydvansker, og beskrivelsene måtte knyttes til teori. Prosessen innebar en vekselvirkning mellom del og helhet, mellom min førforståelse, informantenes beskrivelser, samt teori om temaet. En slik sirkulær prosess, hvor tolkning av materialet utvikles i samspill mellom del og helhet, omtales som den hermeneutiske spiral (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015), og kan føre til en overordnet forståelse og innsikt.

I kvalitativ forskning kan det brukes ulike metoder for å analysere datamaterialet, og en «Grounded Theory»-inspirert tilnærming fremheves som egnet når datamateriell i kvalitativ forskning skal analyseres og tolkes (Dalen, 2011). I en slik tilnærming er det informasjonen fra informantene som er utgangspunktet for analysene. I analyseprosessen starter man med «blanke ark», og bruker informasjon og resultater fra studien til å utforme teorier som kan

belyse det temaet som studeres (Befring, 2015, s.62). Resultater og ny teori utvikles gjennom induksjon, det vil si en nøye kodingsprosess, hvor forskeren foretar systematiske sammenligninger mellom likheter og ulikheter i datamaterialet (Dalen, 2011). I denne studien har jeg brukt en «Grounded Theory»-inspirert tilnærming, hvor beskrivelsene fra barnehagelærerne har blitt benyttet som grunnlag for analysene, og ved hjelp av en induktiv kodingsprosess har jeg sett etter forskjeller og likheter i informantenes beskrivelser. Hensikten med en slik tilnærming har vært å få ny innsikt i barnehagelæreres erfaringer med språklydvansker, og en utvidet forståelse av hva som skal til for å få til tidlig identifisering og tilrettelegging for barn med språklydvansker.

4.1.1. Fenomenologisk tilnærming

I kvalitativ forskning brukes begrepet fenomenologi for å forstå og beskrive verden slik informantene selv opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015). En fenomenologisk tilnærming innebærer at jeg møter informantene på en åpen måte, og lytter til de opplevelsene de har. Jeg benyttet intervju for å få barnehagelærerne til å beskrive sine erfaringer. For å forstå barnehagelærernes erfaringer og subjektive opplevelser, måtte jeg være bevisst på å ikke ta med egne meninger inn i intervjuene. Det gjaldt både utforming av intervju spørsmålene, gjennomføring av intervjuer, og tolkning av resultatene. Det betyr at jeg måtte passe på å ikke stille ledende spørsmål, og at jeg ved gjennomføringen av intervjuene hadde fokus på hva barnehagelærerne fortalte. Samtidig måtte jeg forsøke å ikke la tolkningen av informantenes svar farges av mine egne meninger og oppfatninger om temaet.

4.1.2. Førforståelse

I møte med informanter vil man som forsker alltid bringe med seg en førforståelse, det vil si at vi på forhånd har noen meninger og oppfatninger om temaet vi studerer, og en slik førforståelse vil kunne påvirke forskerens møte med informanten (Dalen, 2011). Hermeneutikk er læren om hvordan man skal fortolke tekster (Kvale & Brinkmann, 2015), og hermeneutikk spiller en rolle når man skal analysere data der man forsøker å tolke meningen i det som formidles språklig (Befring, 2015). Førforståelse i hermeneutikken, viser til at det vi observerer farges av våre personlige oppfatninger (Kvernbekk, 2017).

Det å ha en personlig tilknytning til området man studerer, kan ofte gi en spesiell kunnskap om temaet man forsker på, samtidig som det også kan føre til en for personlig involvering (Dalen, 2011). Min erfaring fra barnehage kan bidra til at jeg har innsikt i temaet jeg skal utforske. Samtidig krever en slik førforståelse at jeg er bevisst på hvordan mine erfaringer vil kunne påvirke mine opplevelser og tolkninger av informasjonen jeg får fra barnehagelærerne. Derfor har det vært viktig å gå inn i studien med en bevissthet om at min førforståelse vil kunne påvirke både utforming av spørsmålene i intervjuguiden, mine møter med informantene, og min vurdering og tolkning av resultatene. For å sikre pålitelige og valide resultater av dataene har jeg måttet reflektere rundt hvordan mine egne forventninger og forutinntatte oppfatninger kan føre til feilkilder. Hvis jeg på forhånd har forventninger om hvilke funn jeg vil gjøre, vil det kunne påvirke resultatet av undersøkelsen, og jeg har derfor måttet ha dette i bevisstheten gjennom hele undersøkelsen. Min erfaring fra jobb i barnehage har gitt meg noen tanker om at barnehagelærere kan oppleve usikkerhet når det gjelder identifisering og tilrettelegging for barn med språklydvansker, og jeg har reflektert over hvordan det kan påvirke om barna får tidlig nok hjelp med vanskene. Selv om jeg har noen erfaringer med dette, betyr ikke det at barnehagelærere opplever dette som en utfordring, og jeg må gå inn i studien med en åpen holdning om at dette muligens ikke er en så stor utfordring som jeg har antatt.

4.1.3. Semistrukturert intervju

I en studie med fenomenologisk tilnærming er det vanlig å bruke intervju for å få informantene til å beskrive sine erfaringer rundt et tema (Creswell & Creswell, 2018), og semistrukturert intervju brukes for å få frem intervjupersoners egne perspektiv og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Semistrukturert intervju kan ses som et halvstrukturert intervju (Dalen, 2011), hvor det er fokus på bestemte temaer, men der det brukes åpne spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte denne intervjuformen, fordi den var egnet for å få frem mer nyanserte erfaringer, siden de planlagte spørsmålene kunne tilpasses ut ifra hva informantene fortalte. Selv om jeg hadde forberedt en intervjuguide med spørsmål, så fant jeg det nødvendig å tilpasse formulering og valg av spørsmål ut ifra hvordan intervjupersonene reagerte på spørsmålene. Bruk av semistrukturert intervju var derfor nyttig for å kunne få mest mulig relevant

informasjon fra informantene, ved at jeg kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål ut ifra hva informantene fortalte.

4.2. Forskningsprosessen

I forkant av studien måtte jeg sikre meg tillatelse til å intervju informantene, og jeg tok kontakt med Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2020) på telefon. Siden undersøkelsen innebar lydopptak, var den meldepliktig etter personopplysningsloven. Jeg meldte derfor inn forskningsprosjektet til NSD, og studien ble godkjent 09.01.2020 (vedlegg 1).

4.2.1. Utvalg

Valg av informanter er viktig i kvalitativ forskning, og det må tas stilling til hvem man skal velge, hvor mange informanter det er behov for, og hvilke kriterier som skal brukes for å finne de rette informantene (Dalen, 2011). I min studie hadde jeg behov for barnehagelærere som informanter, og ønsket et utvalg som besto av barnehagelærere fra ulike kommuner, og med ulik alder, kjønn og erfaring som barnehagelærere.

Utvalget ble gjort ved at jeg kontaktet styrere i 31 barnehager på Østlandet, og styrerne satte meg så i kontakt med aktuelle barnehagelærere. Flere av barnehagene takket nei til å delta. Av de som sa seg villig til å delta, var det en utfordring å finne aktuelle informanter, det vil si informanter som både hadde erfaring med språklydvansker, og med samarbeid og veiledning fra logoped. De informantene som var villige til å delta i studien, fikk på forhånd tilsendt «Informasjonsskriv og samtykkeerklæring» (vedlegg 2), som forklarte nærmere hva studien gikk ut på, i tillegg til at jeg hadde kontakt med dem via mail. I informasjonsskrivet ble det presisert at jeg ønsket å høre om barnehagelærernes erfaringer med språklydvansker, det vil si vansker hvor barn strever med å uttale språklyder og ord, og hvor vi ikke kjenner årsak til barnets vansker. I kontakt via mail fikk jeg stilt barnehagelærerne noen oppfølgingsspørsmål for å sikre meg at de hadde erfaring med barn med språklydvansker i barnehagen. Det førte til at jeg måtte utelukke noen av barnehagelærerne som hadde sagt seg villig, fordi det viste seg at de ikke hadde erfaring med språklydvansker, men med stamming. Flere av barnehagelærerne tolket språklydvansker som stamming.

I kvalitativ forskning bør ikke utvalget være for stort, siden både gjennomføring og bearbeiding av intervjuene tar tid (Dalen, 2011). Samtidig er det nødvendig med et utvalg som gir nok relevant datamateriale, som kan gi et godt grunnlag for å tolke og analysere (Dalen, 2011), og det er nødvendig å intervjuet det antallet personer som trengs for å få svar på forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte ut fem barnehagelærere, fire damer og en mann, fordelt på ulike kommuner. De hadde ulikt antall års erfaring som barnehagelærere, henholdsvis 11, 19, 19, 20 og 29 år, og erfaring med barn med språklydvansker, og fra samarbeid med logoped. Imidlertid hadde alle ganske lang erfaring. Jeg gjennomførte de fem planlagte intervjuene, og kom samtidig i kontakt med to nye informanter som hadde tatt barnehagelærerutdanningen i 2018. Jeg vurderte det som viktig å ha med disse i studien, fordi de nylig hadde tatt barnehagelærerutdanning, og kunne bidra med nyttig innsikt i om utdanningen ga dem kunnskap om språklydutvikling og språklydvansker. Dermed endte jeg opp med et utvalg på syv informanter. Informantene fikk tilfeldige fiktive navn. Deres virkelige navn og andre personopplysninger ble lagret på kryptert minnepenn. Listen nedenfor viser utvalget av informanter.

Navn:	Arbeidserfaring som barnehagelærer	Nåværende avdeling:
Guro	1 år og 7 måneder	2-6 års-avdeling
Lars	1 år og 9 måneder	3- års-avdeling
Stig	11 år	3-6 års-avdelinger
Malin	19 år	3-5 års-avdeling
Anne	19 år	3-6 års-avdeling
Tiril	20 år	2-5 års-avdeling
Else	29 år	3-6 års-avdeling

4.2.2. Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide, som inneholdt spørsmål som skulle belyse temaene i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og disse dannet grunnlaget for innsamling av datamateriale.

Jeg delte intervjuguiden i tre hovedkategorier, og disse skulle dekke de tre forskningsspørsmålene. Deretter laget jeg underspørsmål til de tre kategoriene. Til flere av

spørsmålene laget jeg også oppfølgingsspørsmål som skulle brukes hvis intervjudeltakerne ikke forsto, eller hadde behov for mer konkrete spørsmål for å kunne svare mer utfyllende. Underveis i intervjuene hadde jeg god bruk for oppfølgingsspørsmålene for å få utfyllende svar fra informantene. I utformingen av intervjuguiden måtte jeg være bevisst på å ikke stille ledende spørsmål. Noen av spørsmålene var mer åpne enn andre, og jeg erfarte at intervjupersonene reagerte noe forskjellig på spørsmålene. Noen hadde mest å fortelle hvis de fikk åpne spørsmål, mens andre sa lite når de fikk åpne spørsmål, og responderte best på mer konkret formulerte spørsmål. Det kan være at de som fortalte mest når de fikk åpne spørsmål hadde mer erfaring med språklydvansker, og at de åpne spørsmålene ga dem mulighet til å fortelle fritt, uten å bli begrenset av konkrete, avgrensede spørsmål. For de informantene som svarte lite ved åpne spørsmål, kan det være at mangel på konkret formulerte spørsmål gjorde dem usikre, og at de muligens ikke forsto spørsmålet helt. Men det kan også reflektere en usikkerhet hos flere av informantene, knyttet til manglende kunnskap og erfaringer med språklydvansker.

En intervjuguide kan med fordel utarbeides etter «traktprinsippet» (Dalen, 2011). Det innebærer at intervjuet starter med innledende og mer generelle spørsmål, og at spørsmålene etter hvert har mer fokus på de aktuelle temaene, og at det mot slutten igjen stilles mer generelle spørsmål. Min intervjuguide startet med generelle spørsmål om utdanning og bakgrunn og hvilke avdelinger barnehagelærerne hadde jobbet på, og dette var en fin måte å starte på for å få dem til å føle seg avslappet og komfortable. Mot slutten rundet jeg også av med å høre om de selv hadde noe mer de ville tilføye, og dette siste spørsmålet opplevdes som nyttig for både meg som intervjuer og for intervjupersonene. Det ga informantene mulighet til å fortelle om det de eventuelt hadde på hjertet, og i flere av intervjuene ga dette siste spørsmålet meg nyttig innsikt i hva barnehagelærerne var opptatt av rundt dette temaet. Samtidig fikk barnehagelærerne en mulighet til å komme med tanker og refleksjoner som kanskje ikke mine spørsmål hadde fanget opp.

4.2.3. Pilotintervju

Ved bruk av intervju i en kvalitativ studie, bør man utføre ett eller flere pilotintervjuer for å prøve ut intervjuguiden, og for å teste ut sin egen væremåte som intervjuer (Dalen, 2011). Jeg gjennomførte prøveintervju med to barnehagelærere. De to barnehagelærerne fikk tilsendt «Informasjonsskriv og samtykkeerklæring» på forhånd (vedlegg 2). Etter prøveintervjuene

ble både informasjonsskrivet og intervjuguiden evaluert. Begge barnehagelærerne ga uttrykk for at informasjonsskrivet ga god og forståelig informasjon, og at spørsmålene var greie.

Det første prøveintervjuet varte 35 minutter, mens det andre varte i 65 minutter. Dette viser den store variasjonen i hvor mye informantene hadde å si til hvert spørsmål. Det kan, som nevnt, henge sammen med ulike erfaringer rundt temaet. Den første prøveinformanten hadde kun 5 års erfaring fra barnehage, mens den andre hadde 35 års erfaring. Korte svar fra den første informanten gjorde at jeg valgte å endre ordlyden på noen av spørsmålene, slik at de ble mer presise. For eksempel var et av spørsmålene i utgangspunktet «Hva legger du i begrepet språklydvansker?». Dette var et viktig spørsmål for meg å ha med, ikke for å teste barnehagelærernes kunnskaper om språklydvansker, men for å få et innblikk i deres tanker rundt hva det innebar for et barn å ha språklydvansker. Etter det første pilotintervjuet valgte jeg å legge til et underspørsmål som lød «Hvis du skulle beskrive et barn med språklydvansker, hva ville du si da?». Jeg la også til flere konkrete oppfølgingsspørsmål som konkretiserte det jeg spurte om i hovedspørsmålene, for å kunne hente ut mer informasjon hvis svarene ble korte. For eksempel hadde jeg i pilotintervjuet et spørsmål som lød «Hvis et barn på avdelingen din strever med uttale, hvilke tanker gjør du deg da?». Etter pilotintervjuet la jeg til oppfølgingsspørsmål til spørsmålet som lød: «Hva tenker du rundt barnets alder og når det kan være nødvendig å henvise til logoped?» og «Hvordan vurderer du om et barn bør henvises til logoped, eller om man bør avvente og se an barnets utvikling?». Slike oppfølgingsspørsmål viste seg å være svært nyttige for å få nok informasjon fra informantene.

Etter endringene på det første prøveintervjuet foretok jeg det andre prøveintervjuet. Det resulterte ikke i like mange endringer. Men på spørsmålet om barnehagelæreren hadde erfart at barn kunne oppleve negative konsekvenser av vanskene, svarte barnehagelæreren at det hendte barnet ikke ville trene med logopeden. Det tydet på at spørsmålet ikke var tydelig nok og kunne misforstås. Jeg laget derfor oppfølgingsspørsmål som presiserte at jeg ville vite om de hadde erfart at uttalevansker kunne påvirke sosialt samspill, lek, kommunikasjon, og erting eller kommentarer fra andre barn. Da jeg startet på de virkelige intervjuene, merket jeg at det å ha oppfølgingsspørsmål var svært nyttig for å få nok informasjon fra informantene, så det var et viktig moment som jeg tok med meg fra gjennomføring av prøveintervjuene.

4.2.4. Gjennomføring av intervjuene

Alle syv intervjuene ble gjennomført i de ulike barnehagene som barnehagelærerne jobbet i, og varte mellom 33-95 minutter. De fleste intervjuene tok omtrent 50-60 minutter.

Informantene fikk, som nevnt, tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2).

Jeg valgte å ikke sende informantene hele intervjuguiden i forkant, men fortalte i stedet om hovedområdene jeg var interessert i. Jeg ønsket at de skulle være noe forberedt, slik at de kunne bidra med nyttig informasjon og selv føle at de kunne svare på det jeg spurte om.

Samtidig ønsket jeg ikke at de skulle få alle spørsmålene fra intervjuguiden på forhånd, slik at de eventuelt kunne gå tilbake i bøkene fra barnehagelærerutdanningen og lese om språklydvansker. For eksempel kunne spørsmålet «Hva legger du i begrepet språklydvansker?» gitt andre svar hvis barnehagelærerne på forhånd hadde forberedt seg på spørsmålet ved å lese om språklydvansker. I intervjuperioden reflekterte jeg over om jeg likevel burde gitt ut spørsmålene i intervjuguiden, fordi jeg da kunne fått mer utfyllende svar fra de som virket usikre, eller som ikke hadde noe særlig utdypende svar. På den annen side tenker jeg, at det å ikke ha noe særlig svar på hva det innebærer for barn å ha språklydvansker, også er et interessant svar. Det kan fortelle noe viktig om barnehagelærernes usikkerhet, og om hva de har behov for av kunnskap om språklydvansker. Å ikke kunne svare, er også et verdifullt svar.

Før intervjuene startet signerte informantene samtykkeerklæringen. Det ble benyttet lydopptaker under intervjuet, og informantene hadde fått beskjed om dette i informasjonsskrivet, samtidig som jeg fortalte om det før vi startet intervjuet. Informantene fikk da beskjed om at lydopptaker ble brukt for å sikre at jeg fikk med alt de sa, og at det kun var meg som ville ha tilgang til lydopptakene. De fikk også vite at jeg skulle transkribere lydopptaket, og at det ville bli slettet etterpå. Alle informantene uttrykte at det var greit å bruke lydopptakeren, selv om noen av dem virket litt spente. Å bruke lydopptaker var nyttig i gjennomføringen av intervjuene, både for å fange opp all informasjon fra informantene, men også fordi jeg kunne fokusere på å ha øyekontakt og vise at jeg lyttet og fulgte med på det informantene sa. Dette gjorde det lettere for meg å kunne komme med oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt, men som i situasjonen ga mulighet for å få frem nyttig informasjon.

4.2.5. Bearbeiding og analyse av data

I bearbeiding og analyse av data ønsker man å gå fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå, og målet er å få tak i hvilke budskap informantene egentlig uttrykker. I denne prosessen vil forskeren bruke en kombinasjon av informantenes egne beskrivelser, teori og egne refleksjoner (Dalen, 2011). En viktig komponent i analysen av datamaterialet er koding (Dalen, 2011). Koding vil innebære å systematisk trekke ut uttalelser fra informantene, og sortere dem i kategorier. Her er det viktig å ikke kun være opptatt av å kode det som direkte har blitt sagt, men å kategorisere ut ifra hva vi antar at informanten egentlig forteller med det enkelte utsagnet. Slik kan man få en overordnet forståelse for hva som ligger i uttalelsene fra informantene (Dalen, 2011). I kvalitativ forskning er det mest vanlig å lage koder basert på datamaterialet fra intervjuene, fremfor å ha forhåndsbestemte koder (Creswell & Creswell, 2018), og jeg foretok en datastyrt koding basert på «Grounded Theory», det vil si at jeg ikke hadde noen forhåndsbestemte koder, men at kodene ble til etter hvert som jeg tolket datamaterialet fra intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det å skrive notater, eller memos, underveis i intervjuprosessen kan ses som en del av analysearbeidet, og kan bidra til bedre innsikt og forståelse av datamaterialet (Maxwell, 2013). Både under og etter intervjuene tok jeg notater om hva jeg hørte og observerte under intervjuene, og tanker og refleksjoner jeg gjorde meg. Dette var en nyttig del av analyseprosessen, fordi det satte i gang tankeprosesser, og gjorde at jeg reflekterte rundt hvordan intervjuet hadde forløpt, hva informanten hadde fortalt og hvordan informasjonen fra en informant hadde likhetstrekk med hva andre informanter hadde sagt. Jeg noterte også hvordan informantene oppførte seg under intervjuene, og hvordan min rolle som intervjuer kunne ha påvirket informantene, og jeg reflekterte rundt viktigheten av at jeg klarte å skape en trygg og avslappet atmosfære.

Transkribering foregikk ved at informantenes utsagn ble skrevet presist ned. Alle intervjuene ble transkribert samme dag eller dagen etter, slik at jeg hadde intervjuet friskt i minne. I tillegg hjalp transkriberingen meg å bli mer bevisst på hvordan jeg selv opptrådte som intervjuer, og hvordan min væremåte kunne påvirke hvilken informasjon jeg fikk fra informantene. Da jeg lyttet til lydopptaket av mitt andre intervju, ble jeg bevisst på at informanten i dette intervjuet virket mer usikker på temaet, og brukte lengre tid på å svare enn informanten i mitt første intervju. Jeg la merke til at informanten ofte fortalte mer når jeg

ventet litt og la inn små pauser, men at jeg ikke alltid ga informanten tid nok til slike pauser. Det informanten sannsynligvis trengte, var tid til å bearbeide og tenke over spørsmålet, siden dette kanskje var temaer og spørsmål informanten aldri hadde reflektert rundt. Det gjorde at jeg forsøkte å være mer bevisst på dette i de neste intervjuene, slik at jeg ga mer tid til pauser.

I koding av datamaterialet foretok jeg en induktiv kodingsprosess, som innebar ulike nivåer av fortolkning (Dalen, 2011). Innen en Grounded-Theory tilnærming deles analysearbeidet i tre kodingsfaser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Dalen, 2010; Postholm, 2010). Jeg tar utgangspunkt i de tre kodingsfasene når jeg beskriver hvordan jeg gjennomførte koding, selv om jeg underveis erfarte at de tre prosessene gikk noe over i hverandre.

Etter å ha transkribert intervjuene gikk jeg gjennom teksten på nytt, og forsøkte å få en dypere forståelse for hva informantene egentlig uttrykte. Jeg startet med åpen koding, hvor jeg kategoriserte datamaterialet etter kategoriene i intervjuguiden, og målet med en slik første koding er å finne frem til begreper som kan brukes i kategorisering (Dalen, 2011). På den måten fikk jeg en oversikt over hva de ulike informantene hadde sagt innen de forskjellige kategoriene i intervjuguiden, og hvilke begreper som kunne inngå i den videre kategoriseringen. Jeg valgte å lage tabeller med kategoriene i Word, og laget fargekoder til hver kategori, slik at det skulle være lett å gjenkjenne og jobbe med kategoriene.

Rød kode:	Kunnskap om språkutvikling og språklydutvikling
Grønn kode:	Kunnskap om språklydvansker
Blå kode:	Begrepet språklydvansker
Rosa kode:	Kartlegging og å oppdage vansker tidlig
Lysegrønn kode:	Erfaring med språklydvansker
Oransje kode:	Vurdering av alder
Lilla kode:	Tanker man har når barnet strever med uttale
Sort kode:	Kontakte logoped
Brun kode:	Behov for tilrettelegging
Turkis kode	Konsekvenser av vanskene
Grå kode:	Samarbeid og veiledning fra logoped
Beige kode	Annet

For hver fargekode skrev jeg ned informantenes uttalelser, slik at det var lett å sammenligne dem. Under følger eksempel på kategorisering av «blå kode», det vil si informantenes uttalelser om hva de legger i begrepet språklydvansker:

Navn:	Uttalelser:
Malin	<i>Når jeg leste det informasjonsskrivet du sendte om intervjuet, så tenkte jeg umiddelbart på artikulasjon, det var liksom det første som slo meg.</i>
Else	<i>Hva jeg legger i begrepet språklydvansker...eh.. Ja, jeg tenker...det er noen som forvrenger på en måte...altså L og... altså L og J er vanlig at barn blander. Og... jeg synes det er litt vanskelig å svare på akkurat det da...</i>
Guro	<i>Altså... det må jo være et barn som strever når de skal fortelle på en måte... sånn som for eksempel et barn som stammer da... som ikke kommer helt til det de ønsker å si... eller der hvor du klart hører uttale eller bokstavene på en måte ikke kommer tydelig frem.</i>

Etter å ha samlet informantenes uttalelser i kategorier etter spørsmålene i intervjuguiden, foretok jeg en ny kategorisering, hvor jeg så etter hvilke nye koder jeg kunne bruke på informantenes uttalelser. Under følger eksempel på dette.

1. Spørsmål: Lærte du noe om språklydvansker, og når man bør søke hjelp for slike vansker?
«Det... nei, det tror jeg ikke vi gjorde. Det var egentlig litt sånn... språkbiten ble liksom lagt bort, og så var det matte og tallforståelse og... over hele linja på en måte... og jeg vet ikke hvor hensiktsmessig det er... jeg synes det er viktigere med språk. Det skulle vært løfta litt høyere.»

Kode: Kunnskap i utdanning. Ønske om mer fokus på språk.

2. Spørsmål: Har du erfart at uttalevansker kan ha negative konsekvenser for barnet?
«Ja, det kan det jo. I sosiale settinger, altså utagerende atferd, tilbaketrekking, eh... så de strever med å komme inn i lek, blir misforstått og... bruker jo da andre metoder for å komme inn i lek som ikke er så positive. Språk er jo veldig viktig. Det har jo alt å si i det sosiale.»

Kode: Sosiale konsekvenser.

Da jeg var ferdig med den åpne kodingen leste jeg på nytt igjennom intervjuene, og samlet like koder. I en aksial kodingsprosess ser en etter gjentagende mønster som kan belyse hva informantene gjør og sier, og situasjoner eller hendelser de beskriver, og man ser etter forbindelser mellom kategoriene (Dalen, 2011). Kodene bør være korte, og gjenspeile erfaringene som intervjupersonene beskriver (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte aksial koding for å se etter mønstre og forbindelser som kunne bidra til at kategoriene kunne deles i mindre undergrupper. Datamaterialet ble delt inn i tre hovedområder, tilsvarende forskningsspørsmålene, og deretter i ytterligere underkategorier ut ifra kodene jeg hadde samlet. Jeg fikk dermed følgende inndeling av kategorier:

1. Identifisering av språklydvansker
 - Å skille mellom typisk uttale og uttalevansker
 - Å identifisere språklydvansker

2. Tilrettelegging for barn med språklydvansker
 - Negative konsekvenser av vanskene
 - Behov for tilrettelegging

3. Samarbeid og veiledning fra logoped
 - Å kontakte PPT eller logoped
 - Erfaringer fra kontakt og samarbeid med logoped
 - Barnehagelærernes ønsker og behov

Jeg brukte også selektiv koding, hvor målet er å samle trådene, og forstå hva som er den viktigste informasjonen fra datamaterialet (Dalen, 2011). Det innebærer å finne frem til en kjernekategori, det vil si forskningens hovedtema, som forbinder de andre kategoriene slik at de danner en helhet (Postholm, 2010, s. 90). Utgangspunktet for den selektive kodingen var koding og organisering av datamaterialet jeg hadde foretatt i de tidligere fasene, med åpen og aksial koding. Etter å ha delt de samlede kodene i tre hovedkategorier og syv underkategorier, forsøkte jeg nå å utforske hva som sto frem som et overordnet tema i datamaterialet. Jeg så på hvilke koder som forekom ofte, og hva som kunne være et fellestrekk ved kodene. Dette opplevde jeg som en frem-og-tilbake-prosess, hvor jeg vekslet mellom å se på tidligere utsagn og koder, og nyere kategorier og underkategorier av koder. Det ble en vekselvirkning mellom

del og helhet, hvor jeg etter å ha sortert koder i hoved- og underkategorier, gikk tilbake igjen til å se på kodene jeg lagde i tidligere faser.

Et fremtredende trekk var at barnehagelærerne hadde behov for mer kunnskap om språkutvikling og språklydvansker. Det gjaldt for alle hovedkategoriene, og for de fleste underkategoriene, og det kom frem både i det informantene konkret sa under intervjuet, men også i det de ikke sa, for eksempel ved at de viste usikkerhet rundt hva de skulle svare på en del spørsmål. Jeg kom derfor frem til at begrepet «Behov for kunnskap» var et overordnet tema. Det innebar at barnehagelærerne uttrykte behov for mer kunnskap om språkutvikling og språklydvansker, både for å kunne oppdage vansker tidlig, og for å kunne tilrettelegge for barn med språklydvansker. Det uttrykkes både ønsker og behov for mer kunnskap gjennom barnehagelærerutdanningen, og gjennom samarbeid og veiledning med logoped. «Behov for kunnskap» ble derfor plassert som et overordnet begrep for alle kategoriene i studien, og vises i tabellen under. Disse kategoriene danner utgangspunkt for drøfting av resultater og funn fra datamaterialet.

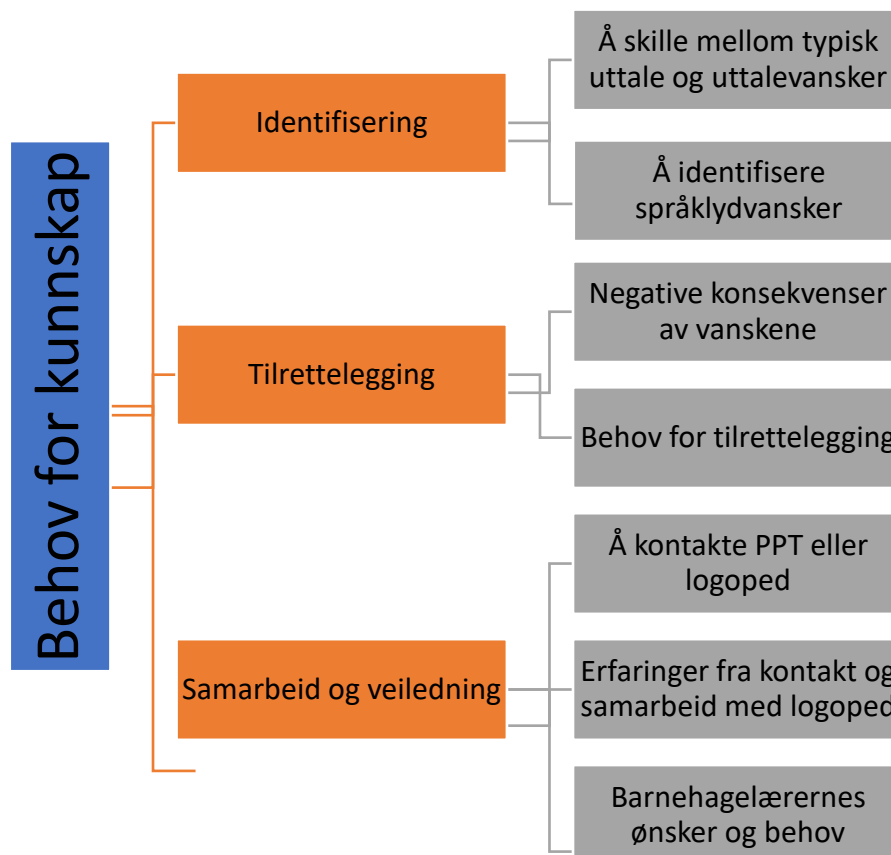


Fig. 1: Sammenheng mellom kjernekategori, hovedkategorier og underkategorier

4.3. Vurdering av studiens kvalitet

Innen forskning er det relevant å diskutere studiens reliabilitet og validitet. Reliabilitet omhandler forskningsresultatenes troverdighet, mens validitet relateres til hvorvidt metoden i studien er egnet til å undersøke det den skal (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg vil det være viktig å se på studiens generaliserbarhet, det vil si om resultatene fra studien kan overføres til andre personer og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.1. Reliabilitet

Å vurdere studiens reliabilitet kan gjøres ved å bruke presise beskrivelser av de ulike leddene i forskningsprosessen (Dalen, 2011). I denne studien kan reliabiliteten knyttes til beskrivelser av informanter, intervjusituasjonen, valg av analysemetoder og min rolle som forsker, hvor førforståelse spiller en viktig rolle. For at studien skal fremstå pålitelig er det nødvendig med grundige beskrivelser av hele forskningsprosessen, slik at andre fagfolk kan følge de samme prosedyrene i senere studier (Befring, 2015). Jeg har forsøkt å være åpen gjennom hele forskningsprosessen, ved at metodekapittelet inneholder nøyaktige beskrivelser av utvalg, prosessen med gjennomføring og bearbeiding av intervjuene, samt presentasjon av funnene.

I kvalitative studier er det forskeren selv som er hovedinstrumentet, og som samler data og tolker dem (Creswell & Creswell, 2018). For at studien skulle fremstå pålitelig, måtte jeg reflektere rundt mine personlige erfaringer med temaet i studien, og være bevisst på at mine erfaringer og forventninger til hva jeg ville finne, kunne påvirke alle ledd i forskningsprosessen, både utarbeiding av spørsmål til intervjuguiden, gjennomføring av intervjuene, bearbeiding og analyse av dataene, og presentasjon av hvilke funn som var relevante. For eksempel ville studiens reliabilitet kunne svekkes hvis jeg utarbeidet en intervjuguide med ledende spørsmål, eller hvis jeg i tolkningen av dataene kun valgte ut det som passet til mine forventninger.

Å stille ledende spørsmål kan påvirke informantenes svar, men samtidig kan det også være nødvendig å bruke ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved utarbeiding av intervjuguide ønsket jeg mest mulig åpne spørsmål for å få informantene til å fortelle om sine opplevelser. Men siden informantene, som nevnt tidligere, responderte ulikt på åpne spørsmål, så jeg det som hensiktsmessig å konkretisere en del av de åpne spørsmålene. Kvale og

Brinkmann (2015, s.201) påpeker også at det ikke bare er spørsmålene som kan være ledende, men også måten intervjueren responderer nonverbalt, kan bidra til å påvirke svarene. Under intervjuene brukte jeg nonverbale bekreftelser, ikke på om svarene var bra, men bekreftelser på at jeg lyttet og var interessert i det de sa, og jeg passet på å ikke uttrykke at jeg likte noen svar bedre enn andre.

4.3.2. Validitet

Validitet i denne studien vil dreie seg om hvorvidt metoden jeg har valgt er hensiktsmessig for å undersøke valgt problemstilling og forskningsspørsmål, og for å sjekke validiteten vil jeg vurdere mulige feilkilder. Kvale & Brinkmann (2015) fremhever at validitet burde evalueres gjennom hele forskningsprosessen, og de deler validering i ulike stadier, hvor det å undersøke mulige feilkilder gjennom alle stadiene av undersøkelsen kan fungere som en kvalitetskontroll. Jeg vil beskrive fem av stadiene, og hvordan de har fungert som en kvalitetskontroll i denne studien.

Planlegging av studien kan påvirke studiens validitet, og omhandler undersøkelsens kvalitet og metodene som brukes (Kvale & Brinkmann, 2015). I planlegging av studien ble det klart at kvalitativt forskningsintervju ville være hensiktsmessig for å besvare valgt problemstilling og forskningsspørsmål. I forkant av intervjuene leste jeg mye teori om språklydvansker, noe som ga meg kunnskap til å planlegge en intervjuguide med spørsmål som ville kunne gi meg fyldige beskrivelser av barnehagelæreres erfaringer med temaet. Å stille spørsmål som gir informantene mulighet til å komme med fyldige uttalelser, kan styrke validiteten i datamaterialet (Dalen, 2011). En viktig del av planleggingen omfattet formuleringen av intervju spørsmålene, og jeg måtte både tenke igjennom hvordan jeg skulle få mest mulig informasjon fra informantene, samtidig som jeg måtte reflektere rundt hvordan de enkelte spørsmålene ville kunne oppfattes av informantene. Jeg ønsket spørsmål som ga informantene mulighet for å uttrykke egne erfaringer og oppfatninger.

Intervjuing bør inneholde en kvalitetssjekk for å se om man som forsker har forstått det intervjupersonen mener å uttrykke (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuet noterte jeg meg hvordan informantene reagerte på spørsmålene, og om det var kongruens mellom det de uttrykte med ord og kroppsspråk. Måten informantene reagerte på spørsmålene ga meg også verdifulle svar, for eksempel om de brukte tid på å svare. Som forsker er det viktig å være

bevisst på hvordan informantens utsagn påvirkes av intervjueren (Maxwell, 2013). Ved gjennomføring av intervjuene var jeg derfor bevisst på min førforståelse, og at jeg ikke skulle dele mine erfaringer eller synspunkter rundt temaet språklydvansker. Når informantene fortalte brukte jeg kroppsspråk og småord for å uttrykke at jeg lyttet og var interessert, men uten å vise at jeg satte mer pris på noen svar fremfor andre. Jeg brukte speiling og oppsummering (Lassen, 2014), for å få bekreftet om jeg hadde oppfattet informantenes utsagn riktig.

Transkribering har betydning for validiteten, ved at forskeren tar valg rundt hva som skal tas med i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det må tas valg knyttet til om uttalelsene skal uttales ordrett, og om pauser og følelsesuttrykk skal inkluderes i transkripsjonen. Jeg valgte å transkribere ordrett hva informantene uttrykte, og jeg inkluderte også gjentakelser av ord, småord og pauser, fordi det sa noe om informantenes reaksjon på spørsmålene, og deres tanker om temaet. Det eneste som ble utelatt i transkripsjonen var utsagn om navn eller andre sensitive opplysninger. Jeg transkriberte også ordrett mine egne utsagn, siden de ga meg nyttig innsikt i om og i tilfelle hvordan jeg påvirket informantene, for eksempel at jeg ikke ga nok tid til pauser, og at det kunne påvirke kvaliteten på svarene.

Analysering omhandler hvorvidt tolkningene man gjør er logiske og gyldige (Kvale & Brinkmann, 2015). En viktig validitetstrussel i analyse av data, er at forskeren velger ut data som passer til det man ønsker å finne ut, og at forskerens manglende bevissthet rundt sin førforståelse kan påvirke studiens gyldighet (Maxwell, 2013). I bearbeiding og analyse av resultatene var det nødvendig å være klar over at mine forventninger til hva studien kunne vise, ville kunne påvirke resultatene. I kodingsprosessen var det viktig å finne de sentrale kategoriene og kodene, som kunne vise tydelig hva informantene faktisk uttrykte. Det innebar at jeg måtte være objektiv til materialet jeg kodet, og ikke velge ut det som støttet funnene som passet til min oppfatning. For å styrke validiteten brukte jeg et bredt utvalg sitater som viser barnehagelærernes subjektive opplevelser, kunnskap om og erfaringer med språklydvansker. I analysedelen skal det gå tydelig frem hva som er mine tolkninger, og hva som er informantenes utsagn.

Validering innebærer en vurdering av hvilke valideringsformer som er egnet for en studie, og hvordan valideringsprosedyrene gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitative studier kan validiteten påvirkes av forskeren, og hvilken førforståelse og forutinntatte

forventninger forskeren har til temaet i studien (Befring, 2015). En mulig feilkilde var om min oppfatning av informantenes utsagn stemte med hva de egentlig uttrykte, eller om jeg tolket det basert på min oppfatning og førforståelse. Jeg brukte derfor speiling og oppsummerende spørsmål (Lassen, 2014), både for å få informantene til å fortelle mer utdypende, og for å få bekreftet at jeg hadde oppfattet korrekt det de ønsket å uttrykke. For eksempel kunne jeg si: «Så du sier at du savner mer samarbeid med logoped...?».

4.3.3. Generaliserbarhet

I kvalitative studier kan generaliserbarhet knyttes til om resultatene i studien kan overføres til andre personer og relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden jeg valgte å intervju syv barnehagelærere, fikk jeg et større informasjonsgrunnlag og flere beskrivelser enn om jeg kun hadde valgt fire-fem informanter. Likevel kan ikke informasjonen fra de syv informantene generaliseres til å gjelde alle barnehagelærere. Barnehagelærerne som deltok i min studie kan ha andre meninger og erfaringer enn andre barnehagelærere. Men et innblikk i erfaringene til et lite utvalg barnehagelærere, kan gi nyttig informasjon om deres opplevelser, og kanskje bidra til å skape refleksjoner rundt temaet språklydvansker, både hos barnehagelærere, logopeder som samarbeider med barnehagelærere, og hos utdanningsinstitusjonene som er ansvarlige for innholdet i barnehagelærerutdanningen.

4.4. Etiske hensyn

Etiske spørsmål forekommer i alle faser av en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal sikre at forskningen foregår på en forsvarlig måte, og at informantene ivaretas. Jeg tar utgangspunkt i disse forskningsetiske retningslinjene i beskrivelsen av hvilke etiske hensyn jeg har måttet ivareta i løpet av studien.

De forskningsetiske retningslinjene krever at forskeren både informerer og innhenter samtykke fra dem som deltar i forskningen (NESH, 2016, s.14). Samtykket skal være både fritt og informert, det vil si at informantene har samtykket uten å bli presset til det, og at de har fått god nok informasjon om hva det går ut på. Man må også gi deltakerne mulighet til å uttrykke at de har forstått hva det innebærer å delta, og at de når som helst kan avstå fra å

delta, uten at det får noen negative konsekvenser (NESH, 2016, s.15). Da jeg hadde kommet i kontakt med informanter som ville delta, sendte jeg, som nevnt, ut et skriv med forespørsel om å delta i forskningsprosjektet (vedlegg 2), med informasjon om formål, tema og problemstilling, gjennomføring av intervjuene, og hvordan informasjonen fra intervjuene ville oppbevares og brukes. Det ble også presisert at det var frivillig å delta, og at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg. Informantene samtykket i å ha lest og forstått innholdet i skrevet, først via mail, og før intervjuet startet ved å underskrive på samtykkeerklæringen. Jeg gjentok også noe av informasjonen muntlig før intervjuet startet.

Et annet krav til forskeren er at innsamlet informasjon fra informanter skal behandles konfidensielt og fortrolig (NESH, 2016, s.16). All informasjon fra intervjuene har derfor blitt behandlet konfidensielt. Konfidensialitet innebærer at man må beskytte deltakerne ved å ikke avsløre data som kan identifisere dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Til intervjuene brukte jeg lydopptaker, og opptakene ble overført til en kryptert minnepenn, og lydopptaket ble slettet. Informantenes navn ble anonymisert slik at de ikke kunne gjenkjennes, og informasjon fra lydopptak som inneholdt navn eller andre sensitive opplysninger, ble utelatt fra transkripsjonen. All teksten i transkripsjonen ble skrevet på bokmål, slik at det ikke er noen dialekter med i det transkriberte materialet. Informantene fikk informasjon om at de ville anonymiseres, både i transkripsjonen, og ved bruk av sitater i oppgaven, og at informasjonen ville behandles konfidensielt, helt frem til sensur av oppgaven, da lydopptak og transkriberinger ville bli slettet.

5. Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte resultatene fra intervjuene. Hvert delkapittel vil inneholde en sammenfatning av sitater fra informantene, min tolkning, og teori om språklydvansker. Avsnittene vil starte med ett eller flere sitater fra informantene, eller en beskrivelse av hva informantene har sagt, og informasjonen fra informantene drøftes opp mot relevant teori. Sitater fra informantene er markert med kursiv skrift. Som nevnt tidligere sto begrepet «behov for kunnskap» frem som en felles kjernekategori, et overordnet tema som binder de ulike kategoriene sammen. «Behov for kunnskap» drøftes ikke som en egen kategori, men beskrives ved hjelp av de tre hovedkategoriene; identifisering av språklydvansker, tilrettelegging for barn med språklydvansker, og samarbeid og veiledning.

5.1. Identifisering av språklydvansker

5.1.1. Å skille mellom typisk uttale og uttalevansker

Barnehagen spiller en viktig rolle i å tidlig identifisere barn med språklydvansker. Det kan ikke forventes at barnehagelærere skal skille mellom ulike artikulatiske og fonologiske språklydvansker, og slike vurderinger er det en logoped som har ansvar for å gjøre. Men for at logopeden skal kunne vurdere barnets språklydvansker, så er det nødvendig at barnehagelærere identifiserer de barna som kan ha behov for logopedisk oppfølging, og kontakter logoped på et tidlig tidspunkt. Og for å identifisere barn med behov for logopedhjelp, trenger barnehagelærere kunnskap om hva som er typisk utvikling av språk og uttale, og hvordan de kan kartlegge barns uttale, for å finne ut hvilke barn de bør henvise videre til PPT eller logoped. Slik kunnskap er det viktig at barnehagelærerne får gjennom barnehagelærerutdanningen.

Kunnskap om språk og tale

Guro, Stig og Else forteller at de ikke kan huske å ha lært noe særlig om språkutvikling i utdanningen. Malin, Lars og Tiril sier de mener de lærte noe om det, men husker ikke helt. Anne sier hun lærte en del om det. Guro og Lars uttrykker følgende:

Jeg husker at det var mest på språkstimulering, det jobba de mye med. Og så husker jeg de var inno...nei, jeg husker ikke helt...jeg syns det var lite fokus på det. Men de var opptatt av dette med språk, men mest i sånne situasjoner som høytlesning for eksempel, eller rim og regler. (Guro).

Ja...eh... vi hadde litt om språkutvikling ja. Men det var på en måte veldig generelt vil jeg si... (Lars).

Sitatene indikerer at Guro og Lars mener de hadde noe om språkutvikling, men at de ikke husker hva de konkret lærte rundt det, og Lars gir uttrykk for at det de lærte var veldig generelt. Både Guro og Lars var nylig ferdig med barnehagelærerutdanningen, så det kan tyde på at det ikke har vært fokus på det i utdanningen, men kanskje mer fokus på språkstimulering, som Guro uttrykte.

På spørsmål om de kan huske hva slags kunnskap de fikk om hva som er normal utvikling av språk og uttale, svarer de fleste informantene at de ikke kan huske å ha lært noe særlig om dette i utdanningen:

(...) nei...jeg kan ikke huske hva slags kunnskap vi fikk om det. (Else).

Ja, vi lærte alle disse...nå husker jeg ikke helt rekkefølgen da, men...semantikk og...at det var fra hvilket stadie man ofte begynte på...(...) jeg kan ikke huske helt...det er var veldig lite om det i utdanninga. (Guro).

Eh...nei, det tror jeg faktisk ikke vi gjorde. (Lars).

Sitatene tyder på at det har vært lite fokus på å lære om hva som er typisk utvikling av språk og uttale i utdanningen til barnehagelærerne. I rammeplanen for barnehagen presiseres det at barnehagelærere skal støtte barns språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a). For å kunne støtte barns språkutvikling bør barnehagelærere ha kunnskap om språkutvikling og språklydtilegnelse. Og selv om det er store variasjoner i barns typiske språktilegnelse (Rygvold, 2012), så kan vi likevel snakke om noen alderstypiske trekk som det er viktig at barnehagepersonalet kjenner til, og kunnskap om typisk språkutvikling vil gjøre at barnehagelærere lettere kan identifisere barn som strever, og som har behov for spesiell

oppfølging (Hagtvet, 2004). Kunnskap om typiske barns tilegnelse av språk og uttale, gjør at vi lettere kan sammenligne talen til barn med språk- og talevansker med talen til typiske barn, og dermed definere hvilke utviklingsprosesser som er typiske og hvilke som ikke er det (Ingram, 1989). Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (2018, s.228) peker på at barnehagelærerne har behov for mer kompetanse om språkutvikling, og flere av informantene i denne studien uttrykker ønske om å lære mer om språkutvikling.

Anne tok barnehagelærerutdanning for mange år siden, og hun er nå praksislærer for barnehagelærerstudenter. Hun forteller at hun opplever at hun lærte mer om språkutvikling og barns vansker med språk, enn det studentene gjør nå. Det sammenfaller med Guro og Lars sine erfaringer fra de tok barnehagelærerutdanning for 1-2 år siden. Hvis studentene nå får lite kunnskap om utvikling av språk og uttale, vil det kunne føre til større vansker med å avgjøre om barnets uttale følger en typisk utvikling, eller om barnet har en vanske hvor det er behov for logopedhjelp.

(...) for de har slått fagene mer sammen, og norsk er ikke så i fokus lengre som det var tidligere, da jeg tok utdannelsen. (Anne).

Kunnskap om språklydvansker og når man bør søke hjelp

På spørsmål om informantene lærte noe om språklydvansker i barnehagelærerutdanninga, og når man burde søke hjelp for slike vansker, svarer alle informantene at de lærte lite eller ingenting om dette i utdanninga. Malin og Anne sier at det de kan har de lært gjennom erfaring i jobben:

Jeg tror veldig mye av det med språkforventninger til barn har jeg lært ved å samarbeide med PPT, og støttepedagoger, og de som har det som et eget fagfelt da. Så det er nok den måten jeg har tilegnet meg den kunnskapen på. (Malin).

Ikke spesifikt det. Det var nok det generelle... nei, vi fikk ikke noe om det... det har kommet i arbeidslivet, i yrket... har lært det ved å være førskolelærer på avdelingen, så da har jeg måttet lære meg det selv. (Anne).

Sitatene tyder på at barnehagelærerne selv må tilegne seg kunnskap om dette i jobben som barnehagelærer. Hvis de ikke får kunnskap om dette i utdanningen, men kun må tilegne seg

kunnskap gjennom erfaring, så kan det ta tid før de opparbeider nok kompetanse til å gjøre gode vurderinger rundt barns uttalevansker. Det kan føre til at barn med behov for logopedhjelp henvises for sent.

Guro og Lars tok nylig barnehagelærerutdanning, og begge uttrykker at dette ikke var noe som ble prioritert i studiet, og at det er noe de savnet:

Nei... det kan jeg ikke huske...nei. Vi kunne absolutt fått mer, og jeg syns i enkelte tilfeller det har vært litt feil fokus i utdanningen (Guro).

Det... nei, det tror jeg ikke vi gjorde. Det var egentlig litt sånn... språkbiten ble liksom lagt bort, og så var det matte og tallforståelse og... over hele linja på en måte... og jeg vet ikke hvor hensiktsmessig det er... jeg syns det er viktigere med språk. Det skulle vært løfta litt høyere. (Lars).

Sitatene tyder på at kunnskap om språklydvansker ikke har blitt prioritert i barnehagelærerutdanningen, og at informantene selv må tilegne seg kunnskap om dette gjennom erfaring. Det kan være utfordrende for barnehagelærere å vurdere barnets uttale, hvis de ikke har fått noe kunnskap om dette i barnehagelærerutdanningen. Stig forteller også at det var lite fokus på dette i utdanningen:

Eh... vi hadde litt om språklydvansker... eh... kanskje en time eller to...men som sagt ikke noe om når vi bør søke hjelp. (Stig).

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (2018, s. 50) påpeker at språk- og kommunikasjonsvansker er det som oftest kjennetegner barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Det betyr at barnehagelærere ofte vil møte på barn med ulike språk- og kommunikasjonsvansker, deriblant barn med språklydvansker. Førskolealderen kan være en avgjørende tid for å identifisere og iverksette intervensjon for barn med språklydvansker (McLeod et.al., 2013), og tidlig identifisering og oppfølging fra logoped kan ha stor betydning for å begrense alvorlighetsgraden av vanskene (Claessen et al., 2016). Det er barnehagelærerne som må gjøre denne viktige første vurderingen av barnets vansker, og barnehagelæreres vurderinger er avgjørende for om barnet får tidlig logopedhjelp. Kunnskap

om språkutvikling og språklydvansker er viktig for å kunne vurdere barnets behov. Flere av informantene sier de er usikre på hvordan de skal vurdere barns språk og uttale.

Usikkerhet rundt begrepet språklydvansker

Barnehagelærerne uttrykte at de savnet mer fokus på språkutvikling, og at de lærte lite eller ingenting om språklydvansker. Dette viste seg også når de skulle beskrive hva de legger i begrepet språklydvansker. Her var det flere av barnehagelærerne som uttrykte at det var vanskelig å svare på dette.

Når jeg leste det informasjonsskrivet du sendte om intervjuet, så tenkte jeg umiddelbart på artikulasjon, det var liksom det første som slo meg... (...) hvordan du skal ha tunga i munnen og lage lydene. (Malin).

Mmm... Ja... for det jeg tenker at akkurat det med R'en er... det er jo mange som går ut av barnehagen og kleiser litt... men jeg har jo logopedier som har sagt at det er ikke noe å bekymre seg for. (Tiril).

Malin og Tiril assosierer språklydvansker med artikulasjon. Tidligere var det også vanlig å bruke begrepet artikulasjonsvansker om alle som hadde vansker med å produsere språklydene (Bankson et al., 2017a), mens man i dag skiller mellom artikulasjonsvansker og fonologiske vansker (Holm et al., 2005a). Det kan ikke forventes at barnehagelærere har inngående kunnskap om fonetiske og fonologiske vansker. Men for at de skal kunne oppdage barn som strever bør de få noe kunnskap om at vansker med uttale kan innebære en større vanske enn å bare plassere tunga riktig og artikulere lydene. Tiril uttrykker at språklydvansker innebærer å streve med /r/-lyd. Samtidig har hun erfart logopedier si at /r/-lyden ikke er noe å bry seg om i førskolealder. Hvis dette er hennes referanse for å henvise et barn med språklydvansker, så vil det kunne føre til at mange barn som strever med andre lyder enn /r/ ikke blir vurdert til å ha en vanske som trenger logopedhjelp.

Flere av barnehagelærerne nevner barn som stammer, noe som tyder på at de har hatt lite om språklydvansker i utdanningen, og at det er vanskelig å skille stamming fra språklydvansker:

Eh... i forhold til uttale og sånn? Altså... det må jo være et barn som strever når de skal fortelle på en måte... sånn som for eksempel et barn som stammer da... som ikke kommer helt til det de ønsker å si... (Guro).

(...) men dette med stamming også... hva er det som er barnestotring eller hva er det som kanskje kan bli et problem da... (Tiril).

Altså det er jo noen som man ikke forstår i det hele tatt hva sier for eksempel, som jeg har hatt tidligere, men det er noen år siden nå. Og det har vært ganske tung stamming, som vi hadde nå sist, altså en som låste seg helt i lydene, eller i enkeltlyder på en måte... (Stig).

Både stamming og språklydvansker kan innebære at barnet strever med å formidle seg verbalt, men de to vanskene kommer til uttrykk på ulike måter. Barn som stammer har en tale preget av ufrivillige repetisjoner, forlengelser og blokkeringer av lyder (Guitar, 2014), mens barn med språklydvansker ofte utelater, forenkler eller erstatter lyder, enten på grunn av artikulasjonsvansker eller fonologiske vansker. Det er viktig at barnehagelærere kan skille mellom språklydvansker og stamming, fordi de krever ulike tiltak. Lars forteller at han tok kontakt med logoped angående et barn som stammet, og han fikk da beskjed om at det ikke var nødvendig med tiltak i barnehagealder.

Eh... jeg vet ikke hvor hensiktsmessig det er å jobbe med det... hun logopeden sa det jo selv og... når det ikke går an å jobbe med det...så tidlig da.. (Lars).

Lars snakker her om stamming og språklydvansker om hverandre, og det ser ut til at han strever med å skille mellom de to vanskene. Det kan muligens føre til at Lars tenker det ikke er nødvendig med konkrete språktiltak tidlig i førskolealder, og heller ikke nødvendig å kontakte logoped. Oftest er tiltak rettet mot stamming i førskolealder, fokusert mot miljøet, ved at de voksne senker taletempoet og gir barnet tid til å uttrykke seg, og at direkte tiltak ventes med til barnet er eldre, eller til barnet begynner å vise sekundæratferd ved å unngå å snakke, eller uhensiktsmessige strategier for å komme ut av stammingen (Guitar, 2014). For et barn med språklydvansker derimot vil det være en rekke språktiltak barnehagen kan gjøre, og som kan ha positiv effekt på barnets uttale, enten munnmotoriske aktiviteter, eller fonologiske aktiviteter med bruk av rim, regler og andre oppgaver knyttet til språklig bevissthet. Det er derfor viktig at barnehagelærere vet forskjellen på barn som stammer og

barn med språklydvansker, siden de krever ulike tilnæringer til tiltak og oppfølging. I støttemateriellet til rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 47) beskrives det at barn med talespråklige vansker kan ha utfordringer knyttet til språkets lydsystem, og at barn med taleflytvansker som stamming vil streve med å snakke med vanlig taleflyt. Spørsmålet er om dette er nok informasjon til barnehagelærerne, for å forstå forskjellen på stamming og språklydvansker, hvis de ikke har hatt noe om dette i barnehagelærerutdanningen.

Hva vi savnet i utdanningen

Flere av informantene uttrykte at de savnet å få mer kunnskap om språkutvikling, og at det hadde vært nyttig å lære mer om hvilken alder det er vanlig at barn tilegner seg språklydene, og hvilke tiltak du kan gjøre for barn med språklydvansker. Lars uttrykker:

Savna vel egentlig på en måte å gå dypere inn i alt i forhold til språk... det kunne vi gjerne hatt mer av. Jeg opplever det som at vi kanskje hadde fokus på språkbiten en to-tre ukers periode, selv om det faget varte jo i et halvt år. Så... det var veldig veldig veldig lite. (Lars).

Anne savnet å lære mer om hvordan hun kan vurdere når det bør settes inn tiltak, og hvilke tiltak hun kan bruke for barn med språklydvansker.

Jeg savner nok mer den biten som går på... når du skal sette inn tiltak...eh... hvordan og hva slags redskaper du kan bruke, eh... og hva som er viktig å bruke i forhold til barn som har språklydvansker da. (Anne).

Stig savnet å få mer kunnskap om barns tilegnelse av språklydene, og når det er forventet at barn mestrer de ulike lydene. Det kunne gjort ham tryggere på å vurdere om barnet har en vanske, eller om man kan vente og se an utviklingen.

Jeg savna jo egentlig det som vi fikk senere da, med at vi fikk lære litt om hvilke lyder som er helt normalt at barn ikke har, for eksempel, og som kommer senere. Og hvilken alder som det er vanlig at de får den lyden, eller at de slutter med å gjøre...altså... med de lydene da. Det skulle jeg kanskje ønska meg. Det hadde vært nyttig. (Stig).

Guro uttrykker at hun ønsker mer kunnskap om hva hun skal gjøre i situasjoner hvor hun møter barn som strever, og at dette burde hatt mer fokus i utdanningen.

Det er jo hit vi må i utdanninga. Vi kan ikke bare lære om begrepslæring og sånt... det er akkurat dette vi må lære oss...hva vi skal se etter...hvordan man skal oppdage det...hva gjør man...veien videre... det er jo det vi må jobbe med. (...) det jeg vil vite er hva gjør jeg den dagen jeg kommer i en sånn situasjon... hvor det er noe med det barnet... (Guro).

5.1.2. Å identifisere språklydvansker

Å oppdage vansker sent

Malin har erfart at de har oppdaget uttalevansker for sent i barnehagen, og med det mener hun at barna har gått alle årene i barnehagen uten at det har blitt henvist, eller satt i gang spesifikke tiltak, og hun uttrykker at de erfaringene har gjort at de nå tenker at de ikke må vente og se:

Det er jo bedre med tidlig hjelp enn den vente-og-se holdninga da. Så det har vi nok erfaring med i barnehagen... barn vi har venta og sett på, egentlig helt fra småbarnsalder, at vi har tenkt at dette kommer til å rette seg... og så har vi sett at det er altfor sent da... vi har sendt barn fra oss hvor vi ikke har gjort den jobben vi har skullet egentlig. Og der har vi nok gjort oss noen erfaringer som har gjort at vi har lært og fått bedre rutiner. (Malin).

Det er viktig at barn med språklydvansker oppdages tidlig og henvises til logoped, slik at vanskene ikke utvikler seg til å bli mer alvorlige, og at barnet slipper å oppleve negative konsekvenser av uttalevanskene. Stig har også opplevd å være sen med å henvise barn, og at barnehagen ofte ser an til rett før skolestart, fordi det er vanskelig å vurdere.

(...) også er det jo dessverre litt sånn at vi henviser nok litt for sent noen ganger... at vi ser litt sent at... oj, den ungen her skal jo begynne på skolen snart, og sliter så mye med uttale... og så henviser vi da, og så får de kanskje ikke hjelp før rett før sommeren. (Stig).

Det kan være vanskelig for barnehagelærere å avgjøre om et barns uttale avviker såpass fra typisk utvikling, at det er behov for å søke råd hos logoped (Andersen et al., 2011, s. 58).

Både Malin og Stig uttrykker at det hender de venter og ser, og så opplever de at utfordringer de trodde ville gå seg til, ikke gjorde det. Det viser at det kan være vanskelig for barnehagelærere å vite hva som er naturlig forsinkelse og hva som er en vanske, og når de burde henvise til logoped. Manglende kunnskap om språklydutvikling og språklydvansker fra barnehagelærerutdanningen, kan dermed resultere i at barn får sen hjelp. I St.melding 6. (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020, s. 16) påpekes betydningen av tidlig innsats for å forebygge utfordringer, og at barnehagen er en viktig arena for å forebygge, oppdage og følge opp utfordringer som barn møter. Det understrekes at barnehagen må ha kompetanse på å observere og følge med på barns språkutvikling, og gi nødvendig språklig støtte til de som trenger det (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020, s. 29).

Stig uttrykker også, at en annen grunn til at det kan ta tid før barnehagen henviser til logoped, er at de har opplevd at logopedtjenesten har mye å gjøre, og at når de tar kontakt med logoped får de kanskje beskjed om at barnet ikke får logopedhjelp, og at barnehagen da føler det må være ganske alvorlig før de tar kontakt med logoped.

Og så vet vi at de har mye å gjøre inne på logopedtjenesten, og det er mange vi har henvist hvor vi får beskjed om at de får ikke hjelp der nå. Men da blir det jo sånn at du kanskje henviser litt sjeldnere. Så da tenker vi noen ganger at det må være ganske alvorlig da for at vi skal...ja... (Stig).

Hvis barnehagen ikke klarer å dekke barnets behov innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, kan barnehage og foreldre henvise til logoped eller PPT for å få en vurdering, og i Barnehageloven (2005 §19a) står det at barn under opplæringspliktig alder har rett til å få spesialpedagogisk hjelp hvis de har behov for det. Det kan være at Stig har vært i kontakt med logoped, og at logopeden har gjort en vurdering på at det ikke er behov for logopedhjelp. Men hvis Stig og barnehagen oppfatter dette som at barnehagen må jobbe med uttalevanskene selv, fordi logopedtjenesten har mye å gjøre, bør det kommuniseres tydeligere til Stig og barnehagen hvorfor barnet ikke får logopedhjelp, at vurderingen ikke handlet om ressurser, men om vurdering av barnets behov. Hvis det handler om logopedtjenestens ressurser, burde logopedtjenesten informere barnehagen om at foreldrene kan henvise barnet til privatlogoped via fastlegen (Folketrygdloven, 1997 § 5-10). Hvis erfaringene fra å kontakte logoped fører til at Stig ikke kontakter logoped, med mindre det er veldig alvorlig, så kan det ta altfor lang tid før barnet får hjelp.

Vurdering av barnets vansker

Guro gir uttrykk for at det er vanskelig å vurdere når barna trenger hjelp fra logoped. Her nevner hun både stamming, og å vurdere språklyder ut ifra alder, men hun virker usikker på hvordan hun skal vurdere dette:

Det er vanskelig å vite om de trenger hjelp, og når da... de skal jo på skolen og... men man vil jo... altså man vil jo tidlig inn...men så er det noe med sånn aldersbetinget da... når de skal ha de ulike bokstavene på plass for eksempel... er det i barnehagealder eller er det... ja, og så er det jo forskjell på stamming og småbarnsstotring, hvor går grensa der... det er jo mange ulike ting å ta hensyn til der også... (Guro).

Guro er inne på at barnets alder kan spille en rolle i vurdering av uttalevansker, men hun har ikke nødvendig kunnskap til å vurdere det. Studier viser at alder har betydning for hvilken nytte barn har av logopedbehandling, og at artikulasjonsvansker ofte kan vente med behandling til skolestart, mens barn med konsekvente og inkonsekvente fonologiske vansker har dårligere effekt av behandling hvis de starter senere enn 3-4-årsalder (Broomfield & Dodd, 2005).

Tiril uttrykker usikkerhet rundt hvordan hun skal vurdere barnets uttale. Hun beskriver et barn som backer lyder:

(...) i stedet for /s/ så sier han /k/, og i stad hørte jeg liksom /korm/ i stedet for «storm». Tiril.

Dette er et uttalemønster som er uvanlig (Dodd, 2005, s.306), noe som antyder en språklydvanske som sannsynligvis ikke vil endre seg uten logopedbehandling. Men for Tiril er det vanskelig å vurdere om dette vil gå seg til, eller om hun bør henvise for å få logopedhjelp. Men det ser ut til at Tiril vurderer det slik at så lenge barnet ikke har problemer med å være med i lek og gjøre seg forstått, så kan man vente og se. Men hun gir uttrykk for at hun er usikker og kanskje burde gjøre noe.

Man blir jo litt usikker da. Men jeg tenker at så lenge det ikke er et veldig problem i leken da... at de får være med i leken og... men jeg tenker jo at det kanskje er greit å få sjekka det da. (Tiril).

Anne nevner også deltakelse i lek som et viktig kriterie i vurderingen av barnets vansker, i tillegg til å gjøre seg forstått:

(...) hvis de får problemer i leken... ikke blir forstått... forstått når de skal fortelle ting... og når vi voksne ikke forstår, så da er det i hvert fall varsko tenker jeg. (Anne).

Både det å delta i lek, og å kunne gjøre seg forstått, kan være viktige momenter for å vurdere alvorlighetsgraden av barnets vansker, og om barnet opplever negative konsekvenser av uttalevanskene. Viktige vurderinger kan være om barnet får delta i lek, eller utestenges, eller om barnet trekker seg unna på grunn av vansker med å gjøre seg forstått. Dette er det viktig for barnehagelærere å være oppmerksomme på. Samtidig kan det være noen barn som ikke ser ut til å bry seg om at de uttaler ord feil, eller som kanskje ikke selv oppfatter språkfeilene, selv om barnet har en uttale som inneholder uvanlige uttaleprosesser som krever logopedbehandling. Tiril snakker om et barn som strever med uttale, og som bruker uttaleprosessen backing. Dette er en atypisk uttaleprosess som krever logopedbehandling, men likevel beskriver Tiril at uttalen ikke skaper spesielle vansker for barnet:

Det tror jeg kommer veldig an på personene, altså hva slags personlighet de har da. Noen kan jo sikkert føle veldig på det, og da blir det jo et problem hvis de ikke har lyst til å prate. Men det gjør ikke han her. Han bare trår til... (Tiril).

Else sier noe av det samme, og har erfart at barn ofte blir mer bevisste på egen uttale i 5-årsalderen.

Det er jo ikke alle som er bevisste på det, og som babler i vei likevel, men når de kommer opp i en viss alder, rundt 5 år i hvert fall, så er det mange som er bevisste på det selv også. (Else).

Sitatene fra Tiril og Else viser at det er forskjeller i hvor bevisste barn er på uttalen sin, men at barna ofte blir bevisste på det i 5-årsalder. Mot slutten av førskolealder er det også vanlig at barn blir mer oppmerksomme på å vurdere og sammenligne egne ferdigheter med andre (Kvello, 2010). Selvoppfatning blir mer fremtredende for barnet ved 4-årsalderen, og det som mest påvirker barnets tanker om seg selv, er tilbakemeldinger fra andre på hvordan de oppfatter barnet (Kvello, 2010), og negative tilbakemeldinger på barnets uttale kan ha negativ

påvirkning på barnets selvoppfatning. I henhold til ICF-modellen til verdens helseorganisasjon (WHO, 2001) bør grad av handicap være en del av vurderingen rundt vanskenes alvorlighetsgrad, slik at et barn som hemmes i sin deltakelse i kommunikasjon og sosialt samspill, vil ha behov for intervensjon. Derfor vil det som Tiril og Anne uttrykker, være viktig å vurdere hvilke konsekvenser vanskene har for barnet, om barnet selv er bevisst på vanskene, og om det ser ut til å utgjøre et problem for barnet, for eksempel i kommunikasjon, lek og samspill med andre. Samtidig viser utsagnet fra Tiril at det ikke er nok å vurdere om uttalevanskene påvirker barnets lyst til å prate. Hun forteller om et barn som backer lyder, det vil si at fremre lyder uttales lengre bak i munnen, og dette er en atypisk uttaleprosess hvor det er behov for tidlig logopedhjelp. Det kan tyde på at barnehagelærerne også trenger kunnskap om hva som er uvanlige uttaleprosesser, slik at de kan gjenkjenne slik uttale, og tidlig henvise disse barna til logoped.

Vurderinger rundt henvisning til logoped

De fleste barnehagelærerne sier, at i de tilfellene de har kontaktet logoped eller PPT ved bekymring om uttalevansker, så har det vært det siste året før barnet begynner på skolen, eller rett før skolestart. De uttrykker at det er vanskelig å vurdere barnets uttale, og om barnehagen burde henvise videre eller vente-og-se. Malin mener det er viktig å hjelpe barn tidlig, fordi vansker med å uttrykke seg kan ha negative konsekvenser for barnet:

(...) for de barna hvor ikke ting går av seg selv, så blir liksom gapet til jevnaldrende så enormt stort. (Malin).

Barn som strever med uttale vil kanskje velge seg bort fra lek og andre språkaktiviteter, og dermed få enda mindre erfaring med å bruke språket. Samtidig vil en del barn med språklydvansker ha uttalemønstre som ikke vil endre seg med alderen, men som krever logopedisk behandling for at uttalen skal endre seg.

Malin forteller at det ofte er vanskelig å vurdere når man burde henvise videre, og at det kan føre til at barn henvises sent:

(...) vi har nok erfaring med at vi i mange tilfeller kunne og burde henvist tidligere enn vi har gjort. (Malin).

Malin forteller videre om at de har et godt samarbeid med PP-tjenesten. Et godt samarbeid med PP-tjenesten kan være til stor hjelp for barnehagelærere, og Stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020, s. 55) påpeker at PP-tjenesten burde være mer til stede i barnehagen, for å kunne jobbe forebyggende. Malin erfarer at terskelen er lav for å ta kontakt, noe som er til stor hjelp for at barnehagen skal kunne vurdere hvilke barn som trenger logopedhjelp:

(...) det tror jeg alle kan kjenne på... den usikkerheten på om det handler om modning, erfaring eller om det er en språklydvanske. Jeg tenker det er det som kanskje er en fordel med det samarbeidet med PPT da, at man kan få en sånn second opinion på det man er usikker på da. (Malin).

Også Stig syns det er vanskelig å vurdere om barnet bør henvises til logoped, og det kan føre til at barnehagen ofte er litt sene med å henvide videre, og at det hadde vært fint med hjelp til å vurdere dette:

Det er vanskelig å vite. Og det at vi ser at ofte kommer det på plass. Så vi venter heller litt. Vi gjør ofte det. Og ofte kommer det på plass. Men som sagt er det noen ganger det ikke gjør det, og da kan det være at de får hjelp litt seint. Det er alltid litt vanskelig... eh... men vi er nok ikke tidlig ute altså...da trenger vi kanskje litt hjelp, hvis vi skal være tidligere ute. (Stig).

Både Lars, Tiril og Guro mener at man burde henvide siste året før skolestart, eller mot skolestart.

(...) kanskje ta kontakt med logoped det siste året før skolestart... jeg tenker at før det så blir det kanskje lite hensiktsmessig da... (Lars).

Ja...ehm... jeg tenker jo at man burde kanskje hvis man er litt bekymra da... på høsten siste året i barnehagen når de er førskolebarn...fordi jeg vet at det tar så lang tid med å få de på en måte inn i systemet da. Så det er så mye bedre å være føre-var da... (Tiril).

Det spørs jo litt hva man strever med i uttalen da... men i hvert fall kanskje til skolestart. Vanskelig å svare på altså... (Guro).

Det kan være vanskelig å vurdere førskolebarns uttale. Det er typisk at barn i førskolealder forenkler talen, det er en del av den typiske språkutviklingen, og vil typisk avta etter hvert. Barn med uttalevansker derimot, vil ha vansker som vedvarer, og «... problemer med uttalen hos barn utover 4-5 årsalder må utredes nærmere for å bekrefte eller avkrefte om de er en del av en mer omfattende språkforsinkelse» (Helsedirektoratet, 2006, s. 35). Flere av informantene nevner også siste året før skolestart som en alder det kan være behov for å henvise. Samtidig peker studier på at barnets alder har betydning for effekt av logopedbehandling, og jo tidligere behandling gis for fonologiske vansker, desto bedre vil utfallet bli, og det kan være lettere å behandle en tidlig fonologisk vanske, enn å vente til vanskene er godt sementert (Broomfield & Dodd, 2005). Særlig for barn i førskolealder som viser konsekvente og inkonsekvente fonologiske vansker, blir det viktig å starte behandling i god tid før skolestart, og helst ved 3-4 årsalder (Broomfield & Dodd, 2005). For at logopeder skal kunne vurdere og behandle barn i denne alderen, så er det nødvendig at barn med fonologiske vansker identifiseres tidlig. Manglende kunnskap om språklydutvikling og språklydvansker kan føre til at barnehagelærerne blir usikre i sine vurderinger.

I vurdering av om et barn vil ha behov for logopedhjelp, bør heller ikke beslutningen baseres kun på vurdering av barnets alder. Graden av forståelighet, samt i hvilken grad barnet er plaget av vanskene bør være avgjørende for valg av tid for intervensjon. Noen barn er ikke selv bevisste på vanskene sine, mens andre er klar over feiluttale, men uten at det plager dem nevneverdig. Samtidig vil en del barn være bevisste på sine uttalevansker, i en slik grad at det påvirker kommunikasjon, sosialt samspill og selvoppfatning.

Barnehagens kartlegging

Alle informantene sier at de mener barnehagen har en viktig rolle i å observere barns språk, men på spørsmål om hvilke muligheter barnehagen har til å kartlegge barns uttale, og hvilke kartleggingsverktøy de bruker, uttrykker flere usikkerhet rundt bruk av kartleggings skjemaer. Flere av barnehagelærerne har ikke brukt TRAS selv, eller det er lenge siden de har brukt det.

Jeg tenker jo at vi har en oppgave der da. Og der har ikke jeg vært superfink til å bruke de ulike... si TRAS og de her modellene da... ja... nå er det vel et par år siden jeg brukte den tror jeg. (Tiril).

Mmm...ja, det er jo... jeg tenker jo at det er vår rolle i og med at vi har det verktøyet da, som vi har i kommunen her... vi har brukt den... hva heter den...den sirkelen... den TRAS'en. (Else).

Hva heter de? TRAS... Alle Med...heter det det? Også... er det en som heter Mio? Vet du, jeg har nesten aldri sett den jeg. Og det er veldig ille å si, men ja...hehe...det har jeg ikke gjort. (Guro).

Vi har TRAS... men jeg har ikke brukt den. De blir veldig lite brukt. (Lars).

Flere av barnehagelærerne uttrykker at de ikke bruker kartleggingsverktøy i særlig grad. Det kan være fordi de ikke har hatt behov for det, eller at de ikke har nok kjennskap til verktøyene. Verken Else eller Guro husker helt hva kartleggingsverktøyene heter, noe som kan tyde på at de ikke har så god kjennskap til dem. TRAS nevnes av flere av informantene. TRAS er ment som hjelpemiddel til barnehagene, for å følge med på barns språkutvikling, og som hjelp til å identifisere barn som strever med språk (Andersen et al., 2011, s.125). TRAS deler utviklingsområder inn etter alder, slik at det kan være mulig å vurdere språkutvikling og språklyder ut ifra alder. TRAS kan brukes for å vurdere barnets bruk av de bilabiale lukkelydene /m/, /b/ og /p/, de dentale-alveolare språklydene /n/, /t/ og /d/, frikativene /f/, /v/ og /s/, og de velare lydene /k/ og /g/, samt /r/-lyd. Den vil imidlertid ikke hjelpe barnehagelærerne med å fange opp og vurdere barn med uvanlige uttaleprosesser. Eksempler på slike uvanlige uttaleprosesser er H-isering, backing, avstemming, eller utelatelse av førstelyd i ord (Dodd, 2005; Lier & Johnsgård, 2017).

Screening av førskolebarns språk kan brukes forebyggende ved at man anser at tidlig identifisering kan hjelpe på vanskene, og redusere risiko for tilleggsvansker (Klem, 2014). En av hovedutfordringene med screening, er å identifisere hvilke barn som har en vanske, og hvilke barn som kun har en forsinkelse. For å identifisere språklydvansker i førskolealder må det finnes gode screeningverktøy som kan identifisere slike vansker, i tillegg til at personene som bruker screeningsverktøy for å kartlegge, har kunnskap om språkutvikling og språklydutvikling, som gjør dem i stand til å identifisere typisk utvikling av språk og tale, og hvilke vansker som er av en slik grad at det er behov for å kontakte logoped.

Ifølge et ekspertutvalg nedsatt av kunnskapsdepartementet (Andersen et al., 2011, s. 208-210), er det nødvendig med kompetanse i hvordan kartleggingsverktøy skal brukes, og manglende kunnskap om kartleggingsverktøyet, og evne til å tolke resultatene, kan føre til feil tolkning av observasjonene, og feilvurderinger av barnet. Det kan virke som flere av barnehagelærerne ikke har god nok kjennskap til bruk av TRAS, og at en del ikke bruker TRAS i vurderingen av barnets uttale. Stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020, s.28) presiserer at regjeringen forventer at barnehagelærerutdanningene sørger for å gi barnehagelærerstudenter nødvendig kompetanse på å kartlegge, identifisere og følge opp barn som har behov for ekstra støtte eller oppfølging. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (2018, s. 247) peker på at det er viktig at barnehagelærere får kunnskap om ulike metoder for observasjon og kartlegging.

Noen av barnehagelærerne bruker TRAS, men da i kombinasjon med andre observasjoner og notater. Som andre kartleggingsverktøy har også TRAS begrensninger. TRAS er ikke tydelig nok på språklydvansker, og med tanke på at barnehagelærere kan ha lite forkunnskap om språklydutvikling og språklydvansker, kan det ved bruk av TRAS være vanskelig for dem å trekke ut det essensielle i forhold til språklyder. I tillegg vil ikke en screening nødvendigvis vurdere helheten av barnets språklige kompetanse, og det vil dermed kunne være behov for supplerende informasjon om hvordan barnet bruker språket sammen med andre, og hvordan barnets vansker påvirker andre områder som lek, kommunikasjon, deltakelse i aktiviteter, selvfølelse og mestring. Sitatene fra Anne, Malin og Stig viser at de bruker TRAS, men at det er nødvendig å supplere med egne observasjoner og notater for å få et helhetlig bilde:

(...) observasjonsskjemaer er jo ikke 100 %. Men da må du være litt observant selv. TRAS er også en ting som er fin å bruke i forhold til kartlegging, men det er noen hull der også da. (Anne).

Malin sier hun supplerer med ulike kartleggingsverktøy, og kan ta litt fra TRAS, og noe fra Askeladden og Kåre Johnsen artikulasjonstest for å få et mer helhetlig bilde av barnet.

(...) å prøve å jobbe litt bredere enn bare de standardiserte kartleggingsverktøyene da... (Malin).

Stig sier at de kun bruker TRAS og Alle Med hvis PPT ber om det ved en henvisning, eller hvis foreldre uttrykker bekymring. Men Stig synes ikke TRAS fanger opp alt ved uttalen, og også han supplerer med egne notater.

I de tilfellene der man bekymrer seg, så er det jo sånn at PPT vil at barnehagen skal kartlegge barnet gjennom kartleggings skjemaer. Når det gjelder språk er det jo TRAS, men ofte leverer vi også Alle Med. (...) men jeg synes ikke at det fanger opp alt. Jeg synes ikke jeg får med meg alt i det. Så det er vel derfor jeg har skrevet noe ved siden av. (Stig).

5.2. Tilrettelegging for barn med språklydvansker

Alvorlighetsgraden av vanskene vil påvirke hva slags tilrettelegging barnet har behov for, og om det er tilstrekkelig at barnehagen tilrettelegger for barnet, eller om det i tillegg er behov for logopedhjelp. Alvorligheten av uttalevanskene kan vurderes ut ifra hvordan de påvirker barnets forståelighet, i hvilken grad vanskene skaper bekymring for barnet, foreldrene og (barnehage)lærere, samt hvilke konsekvenser vanskene har for barnet (Dodd & Crosbie, 2005).

5.2.1. Negative konsekvenser av vanskene

Alle barnehagelærerne uttrykte at de hadde erfaringer med at barn som strever med uttale kan oppleve negative konsekvenser, som ofte innebar at barnet trakk seg unna, eller ble utestengt fra lek. Malin har erfaringer med at språk og lek påvirker hverandre:

(...) barn som strever med språk får ikke tilgang på leken, og så blir det et sånt tveegga sverd, fordi hvis ikke du får tilgang på leken så får du heller ikke tilgang på språket. (Malin).

En viktig funksjon ved språket er at vi bruker det i sosiale relasjoner (Lind & Kristoffersen, 2014). Barn som strever med uttale kan oppleve å ikke bli inkludert i leken. Barn som ikke inkluderes kan bruke uhensiktsmessige strategier for å komme med i lek, eller kan velge å trekke seg unna (Ruud, 2010). Barn som blir avvist over tid, kan miste troen på at de mestrer (Ruud, 2010), og i stedet velge aktiviteter som krever lite språklig aktivitet. Malin har erfart at

det kan være vondt og sårt for barnet å ikke bli forstått, og at barn både kan trekke seg unna, eller bli avvist fra lek.

Det som helt klart kan være en utfordring for barn, er jo at andre ikke forstår hva det formidler, (...) og i det så ligger det jo veldig mye som er vondt for det barnet som forsøker å formidle seg. Barn kan jo både trekke seg unna og bli avvist i lek. Og jeg har sett ekskludering, som er den form for mobbing som du ser mest i barnehagen da. (Malin).

Malin nevner her ekskludering, som hun mener er en form for mobbing i barnehagen, og at barn som strever med å gjøre seg forstått kan være mer utsatt for utestenging. Malin har også erfaringer med at andre barn kan komme med kommentarer på barnets uttale:

Eh... jeg har opplevd et barn som strevde så innmari med å formidle seg... så de andre barna på avdelingen trodde at han snakka et annet språk. (Malin).

Negative kommentarer kan oppleves som flaut, og barn kan oppleve både følelsesmessig stress og frustrasjon over å ikke bli forstått (Flasher & Fogle, 2012). I barnehagen kan man høre kommentarer som «du snakker som en baby», eller «du snakker ikke norsk», og slike kommentarer kan føre til at barnet opplever det å snakke som noe negativt og lite lystbetont. Det å ikke gjøre seg forstått, eller stadig få negative kommentarer på talen sin, kan også gjøre at barnet velger å ikke snakke, eller snakke lite. Det igjen kan føre til at voksne får lave forventninger til barnet, og at de endrer språket og bruker færre ord og enkle setninger, fordi de antar at barnet som snakker lite, også har dårlig språkforståelse. (Dodd & Crosbie, 2005).

Å streve med tale fører til begrensede muligheter til å uttrykke det man vil (Lind & Kristoffersen, 2014). Når barn strever med å uttrykke seg, så begrenses deres evne til å kommunisere behov, følelser, ønsker og tanker, og det å mestre kommunikasjon er viktig for barnets selvoppfatning (Flasher & Fogle, 2012). Else har erfart at det er ulikt hvor bevisste barn er på egne uttalevansker, og at det er mer alvorlig når barnet er bevisst på det selv, og dermed vegrer seg for å snakke eller delta i lek:

Jeg har jo erfart det, at de kan si «jeg vil ikke si det» eller «nei, vil ikke». For de er bevisste på at de har et problem da. Og det er klart, det er verre for dem. (Else).

Det at barnet er bevisst på vanskene, og vegrer seg for å snakke, antyder at det er et problem for barnet, og at dette kan påvirke barnets selvoppfatning, sosialt samspill og kommunikasjon. Når vanskene skaper bekymring og frustrasjon for barnet, kan det ses som et tegn på at barnet har behov for hjelp for å hindre at uttalevanskene får negative konsekvenser.

Malin forteller om et barn som ikke klarte å gjøre seg forstått, og at hun da ikke var i tvil om at han måtte ha hjelp, for å hindre at uttalevanskene skulle få konsekvenser videre i livet:

(...) og da skjønner du jo at dette barnet må få hjelp, fordi hvis han ikke får hjelp til det her, så vil det få så store konsekvenser for hans liv videre da. (Malin).

Barn som har språklydvansker kan oppleve negative konsekvenser der og da, ved at mulighet for deltakelse i lek og kommunikasjon begrenses. I tillegg kan uttalevanskene få konsekvenser på lengre sikt. Barn som har hatt fonologiske vansker i førskolealder, og har fått hjelp med vanskene, vil fortsatt kunne ha langtidskonsekvenser i form av vansker med lesing og skriving (Dodd & Crosbie, 2005). De seneste årene har forskning vist at barn som har svak fonologisk bevissthet, har større sannsynlighet for å streve med lesing og skriving (Gillon & Dodd, 2005). Barn med uttalevansker strever ofte med oppgaver knyttet til fonologisk bevissthet (McLeod, 2017). Derfor vil barn som har hatt vansker med talespråket vanligvis oppleve vedvarende vansker med tilegnelse av skriftspråket gjennom skoletiden (Gillon & Dodd, 2005), men tidlig identifisering vil kunne begrense konsekvensene av vanskene.

5.2.2. Behov for tilrettelegging

Tilrettelegge for å bruke språk og mestre kommunikasjon:

Malin mener at en viktig del av tilretteleggingen er å sørge for at barnet opprettholder god selvfølelse:

(...) hvordan kan vi liksom sørge for at det barnet opprettholder en viss form for selvfølelse da, i det livet som leves i barnehagen. Det har jo veldig stor betydning. Det har jo alt å si. (Malin).

Som Malin påpeker, er det viktig at barnet har en god selvfølelse. I møte med barn med uttalevansker er det viktig å se vanskene i en bred kontekst, og forstå hvilke sammenhenger det er mellom barns vansker med å kommunisere, selvfølelse og atferd (Flasher & Fogle, 2012). Mestring av kommunikasjon er viktig for utvikling av selvoppfatning, selvfølelse og selvbilde, og derfor vil tilrettelegging for at barnet skal mestre kommunikasjon være en viktig tilrettelegging. En måte å tilrettelegge på, er å bruke bilder og symboler for barn som ikke klarer å gjøre seg forstått med talespråket. Anne er inne på dette når hun snakker om at de bruker dagplaner i barnehagen. Hun mener da bruk av bilder som kan støtte barnets forståelse og bruk av ord, ved at barnet får visuell støtte i tillegg til det talte språket.

(...) det med at vi kanskje trenger dagplan... (Anne).

Stig forteller at de voksne er bevisste på å bruke språket mye sammen med barna, samtidig som de tilrettelegger for at barna skal få tid nok til å uttrykke seg, og han mener at det fører til at barna får mer lyst til å bruke språket:

(...) at vi er tettere på de... i lek... at vi er sammen med de, også fordi vi ønsker å språkbade dem, at vi bruker mye tid på de, på å snakke med de, la de fortelle, prøve å forstå det de forteller, sånn at de har lyst til å fortelle mer. (Stig).

Tilrettelegging i grupper og naturlige situasjoner:

Det å tilrettelegge i små grupper er også noe flere av barnehagelærerne påpeker. Små grupper kan gjøre det lettere for barnet å komme til ordet. Malin og Else forteller om små språk- og lekegrupper som en del av tilretteleggingen.

(...) for at de barna skal få tilgang på lek og få mulighet til å formidle seg, så må man for eksempel legge opp til lek og små lekegrupper. (Malin).

(...) også enkelte som trenger en liten gruppe, hvor vi prater om «nå står kua ved siden av grisen» og lyder og litt da... (Else).

Flere av barnehagelærerne forteller at de forsøker å tilrettelegge for mindre språk- og lekegrupper, og ser at det er nyttig for barn som strever med å uttrykke seg språklig. Samtidig er de fleste barnehagelærerne opptatt av å tilrettelegge for språkaktiviteter som kan brukes

sammen med alle barna, slik at barnet ikke må tas ut av barnegruppa. Å bruke samlingsstund og hverdagslige aktiviteter til språkstimulering nevnes av flere. Barnehagelærerne forteller at de bruker aktiviteter som rim, regler, sanger, spill, bilder, samtaler og boklesing, og at dette er aktiviteter som kan brukes med flere barn samtidig.

(...) når vi ser at barn har språklydvansker, så har vi mye rim og regler, mye sånne rytmeinstrumenter som vi vet hjelper... og da tar vi det for alle. (Anne).

(...) at man har noen sanger som man vet er veldig god trening, så legger man det til at hele gruppa har det... for jeg tenker at alle har egentlig veldig god bruk for all språktrening vi har da. Så masse sanger, rim og regler, lese mye bøker...ja...alle sånne ting. (Tiril).

Flere av informantene forteller at de bruker rim og regler. Barn med fonologiske vansker kan ha god nytte av aktiviteter med fokus på språklig bevissthet, da de ofte strever med oppgaver knyttet til fonologisk bevissthet (McLeod, 2017), og det kan derfor være nyttig hvis barnehagen også fokuserer på stavelser, og å lytte ut lyder i ord. Når barnehagen bruker aktiviteter knyttet til fonologisk bevissthet, så vil barnet med språklydvansker kunne ha nytte av at det samtidig legges vekt på artikulasjon. Hvis det jobbes med å øve på første lyd i ord, kan barnehagelæreren samtidig bevisstgjøre barna på hvordan lydene lages, for eksempel at /p/ er en eksplosjonslyd, hvor vi først lukker leppene, og så «eksploderer» luften ut av munnen, og vi kan kjenne at det kommer luft ut. For å kjenne at det kommer luft kan barna for eksempel forsøke å blåse en fjær fra hånda mens de sier /p/. Slik fonologisk bevissthet om lydene, kombinert med artikulatorisk bevissthet om bevegelse av munnen for å lage lydene, vil hjelpe barnet med å forstå språkets lydssystem og hva som skal til for å produsere ulike språklyder, samtidig som det vil legge et godt grunnlag for å kunne mestre skriftspråksystemet (Lyster, 2010). Dette er aktiviteter mange barn vil kunne ha nytte av, og som barnehagelæreren kan gjennomføre med de eldste barna i barnehagen. Det krever imidlertid at barnehagelæreren har noe fonetiske kunnskaper (Høigård, 2019). Logoped kan samarbeide med barnehagelærere om hvilke aktiviteter som kan være nyttige, og det er mange slike aktiviteter som kan integreres i behandling for førskolebarn, og som barnehagelærere kan gjennomføre i barnehagen med flere barn.

Else forteller at hun kan bruke munnmotoriske øvelser med barnegruppa:

Vi jobber litt med munnmotorikk, og gjerne sånn i hele gruppa i en samling og litt forskjellige sånne leker da. ... (Else).

Dersom barnet strever med artikulasjon, kan tiltak med munnmotoriske øvelser ha effekt. Tiltak kan gjøres enten ved å jobbe alene med barnet, eller det kan utføres i barnegruppa som barnet er en del av. Tidligere var det mest vanlig å jobbe en-til-en med barnet, men i de senere årene har det blitt mer vanlig å integrere tiltak i barnegruppa (Bankson, Bernthal & Flipsen, 2017c). Logopeden kan veilede barnehagelæreren i hvilke munnmotoriske øvelser som kan gjennomføres med barnet i barnegruppa. Generaliseringsprosessen kan også gå lettere hvis miljøet rundt barnet involveres (Bankson et al., 2017c). For de fleste med språklydvansker vil en kombinasjon være det beste, ved at barnet både får trening alene med logoped, og i barnegruppa (Bankson et al., 2017c). Samtidig er det nyttig for barnehagelæreren å ha kunnskap om at det er forskjell mellom artikulasjonsvansker og fonologiske vansker, og at munnmotoriske øvelser vil være nyttige for barn som strever med artikulasjon, men ikke nødvendigvis ha effekt for barn med fonologiske vansker.

5.3. Samarbeid og veiledning

5.3.1. Å kontakte PPT eller logoped

Malin har positive erfaringer med å kontakte PPT hvis hun er usikker på barns utvikling, og hun sier at det nå er veldig lav terskel for å kontakte PPT ved bekymring.

Før kunne det ta mye lengre tid... det kunne fort ta 6-9 måneder. Men det har endra seg de siste årene. Vår vei inn til PPT er nå gjennom å bestille tid i de konsultasjonsmøtene... og der er det lavterskel, og noe blir henvist videre, og noe blir til tiltak som barnehagen skal gjøre innenfor det allmennpedagogiske da, og det har liksom vært sånn at hvis du har ringt så har du fått time om 14 dager da. (Malin).

Tiril sier også at det har blitt lettere å kontakte logoped:

(...) nå er det på en måte bare å ringe og så får man time... og så er det foreldrene som tar med seg barnet. (Tiril).

Det at det er lav terskel for å kontakte logoped, kan ha stor betydning for om barnehagelærere tar kontakt på et tidlig tidspunkt.

5.3.2. Erfaringer fra kontakt og samarbeid med logoped

Malin har ulike erfaringer med å samarbeide og få veiledning fra logoped. Hun har opplevd at veiledning med en logoped ikke var til noe hjelp, fordi det var vanskelig å forstå veiledningen:

Jeg har erfaring med å kontakte logoped uten å få noe som helst... uten å forstå hva jeg egentlig skulle gjøre sammen med barnet for å stimulere... det var uforståelig...eh... hun logopeden forsøkte nok å formidle hva vi skulle gjøre i barnehagen, men jeg klarte ikke å forstå hva hun ville at jeg skulle gjøre. Så det var jo veldig vanskelig. (Malin).

Malin forteller også om positive erfaringer hvor hun har fått god informasjon og veiledning fra logoped, og at det har gitt henne mer kunnskap og forståelse for språklydvansker, og for hvordan hun hjelpe barn:

Når logopeden kommer til barnehagen og veileder oss, så får vi tilgang på den kunnskapen som gjør at vi i større grad... neste gang vi får et barn med språklydvansker, så vet vi hva vi skal gjøre. Så det får en sånn god effekt da, en synergieffekt som det kalles. Det har jo veldig stor verdi for barnehagen, for da utvider man den kompetansen i sin egen barnehage, og da er det jo lettere å vite hva man skal gjøre. (Malin).

Sitatet viser at det kan være svært nyttig for barnehagelæreren å få ta del i kunnskapen logopeden har, og at logopeden tar seg tid til å forklare hva barnet trenger, og hvordan man kan hjelpe barnet med språklydvansker.

Stig har også ulike erfaringer med samarbeid og veiledning fra logopeder, og han har både gode og dårlige erfaringer. De gode erfaringene går på at logopeden har vært tett på og gitt god informasjon og veiledning.

Det kommer litt an på logopeden tror jeg. Det er i hvert fall sånn jeg opplever det. Det kan jo være et tips til logopeden også... at det å være litt tett på barnehagene... (Stig).

Stig har også opplevd ganger hvor det ikke har vært noen kontakt mellom barnehagen og logopeden, og at barn som har logopedhjelp drar til logoped sammen med foreldrene, uten at barnehagen er involvert i prosessen:

Ofte har vi ikke hatt kontakt med logopeden... da har barna dratt til logoped med foreldrene, og jeg har ikke hørt noe fra den logopeden hele den prosessen... eh...vi syns nok det er fint å få noe kontakt, noen sånne ting og tips til hva vi kan jobbe med. Jeg skulle ønske at når vi hadde et barn som gikk til logoped, at de tok kontakt med oss. Og det trenger jo ikke være sånn at de kommer ut hit og viser oss og sånn, men i hvert fall ta en telefon da. Det syns jeg hadde vært fint, og det hadde vi lært av også. For det er jo mye vi kan gjøre i barnehagen....vi er jo mye sammen med barna (Stig).

Anne, Else og Malin har ikke hatt fast veiledning med logoped, men forteller at de lærer mye ved å få være med på logopedtimene.

(...) veiledning i forhold til hva jeg kan jobbe med, for eksempel hvordan man kan spille et lottospill på en annen måte, at det er mange forskjellige måter å spille på, det har jeg lært veldig mye av syns jeg. Og det med de pausene man skal ta... (Else).

(...) også fått lov til å være med på treningsøkter med barnet, sånn at man ser liksom hvordan dere jobber som logopeder, og jeg har lært masse av det. (Malin).

Det at barnehagelærerne får være med på logopedtreningen kan også gjøre at de kan videreføre det barnet jobber med til andre situasjoner i løpet av uka. Å være med og se hva logopeden og barnet jobber med, vil gi en annen kunnskap enn å bare få dette fortalt eller nedskrevet. Det vil kunne gjøre barnehagelæreren tryggere på hvilke aktiviteter det kan jobbes med, og barnet vil få flere repetisjoner i uka. Det kan føre til at generaliseringsprosessen går raskere, ved at barnehagen kan tilrettelegge for spesifikk trening i dagligdagse situasjoner hvor barnet bruker språket. En slik kunnskapsoverføring er verdifull, både for barnet med språklydvansker og for barnehagelæreren. Anne uttrykker:

Jeg får være med på timene sånn at jeg får innblikk i hva som det jobbes med, og hva jeg kan gjøre på avdelingen resten av uka. (Anne).

En slik måte å overføre kunnskap på, står i motsetning til hva Lars opplevde i møte med logoped. Lars har erfart at veiledning med logoped ikke ble som han forventet. Han forteller at logopeden på forhånd hadde skrevet en liste med ting de skulle gjøre i barnehagen, men uten at logopeden ga noe mer forklaring eller diskuterte med Lars om det var tiltak som var realistisk å gjennomføre i barnehagen.

(...) og så satt hun og leste gjennom hele arket... kanskje to A4-sider, og det var liksom det hun hadde fortalt mammaen da, og jeg hadde ikke noe å si der egentlig... følte jeg da... hun hadde bare en haug med ulike forslag... så det var ikke noen dialog der egentlig...så jeg fikk jo ikke egentlig noen forståelse for hva logopeden har tenkt. Hun bare kom og presenterte det hun hadde laga, og så var det det. (Lars).

Det ser ut til at barnehagelærerne opplever samarbeid og veiledning fra logoped ganske ulikt, og Else uttrykker at det ikke bare er logopedens kunnskaper som er viktige, men også at logopeden klarer å skape gode relasjoner til barnet de jobber med, og til personalet de skal samarbeide med i barnehagen:

(...) men det er ikke bare hvor flink logopeden er, men det har noe med mennesket bak også...det er så personavhengig...det med kontakten... (Else).

Som Else uttrykker, er logopedens menneskelige egenskaper viktige for å kunne skape gode relasjoner, og få til et godt samarbeid.

5.3.3. Barnehagelærernes ønsker og behov

Malin kunne ønske at logopeden hadde mulighet til å være mer til stede i barnehagen, slik at barnehagen kunne lære mer av logopeden, og dermed kunne jobbe mer forebyggende. Med tanke på at barnehagelærerne ser ut til å lære svært lite om språklydvansker, så vil det være et større behov for at logopeden deler av sin kunnskap til barnehagelærerne:

Jeg tenker jo at den kunnskapen som dere logoped er sitter med, at den er veldig verdifull for barnehagene, og at som ansatt i barnehagen, så skulle man jo ønske at de ressursene ikke var så knappe. (...) at det samarbeidet kunne vært gjort mer ut av da. Det

tenker jeg kunne vært en sånn kompetanseheving også innad i vår barnehage. Og så kunne vi jobbet mer forebyggende (Malin).

Malin påpeker at å ha logopedene mer i barnehagen, hadde vært gunstig for barnet, ikke nødvendigvis for å trene en-til-en med barnet, men for å vise de ansatte hvordan de kan jobbe for å hjelpe barnet.

Jeg tenker at det å kunne hatt en logoped inne oftere...eh...sammen med barnet...tror jeg hadde gjort noe med treninga for barnet over tid da. (Malin).

Stig har et ønske om at logopedene tar mer kontakt med barnehagelærerne, og at det er mer samarbeid, og han mener at det kan bidra til at barnehagen kan være med å hjelpe barnet i større grad, ved at de får mer kunnskap om hva de kan gjøre i barnehagen:

(...) jeg skulle ønske at alle tar kontakt med oss...eh... og at det kan være et tips...at selv om man har knapt med ressurser...hvis man bruker mye tid inn, så kanskje man også får mer tid i lengden, for da kan de barnehagene gjøre mer av den jobben da. (Stig).

6. Avslutning

Formålet med oppgaven har vært å besvare problemstillingen «Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å identifisere og følge opp barn med språklydvansker?». For å besvare problemstillingen har jeg intervjuet syv barnehagelærere, og informasjonen fra intervjuene har blitt analysert og drøftet opp mot teori. I dette kapittelet vil jeg presentere de mest fremtredende funnene fra undersøkelsen, og drøfte hvilke implikasjoner de kan ha.

6.1. Oppsummerende diskusjon

Barnehagelærerne i undersøkelsen har formidlet sine tanker og erfaringer med å identifisere og tilrettelegge for barn med språklydvansker, samt hvilke erfaringer de har med samarbeid og veiledning fra logoped. Basert på informantenes beskrivelser, og mine tolkninger av dataene, vil jeg oppsummere fire hovedfunn fra studien:

1. Behov for mer kunnskap gjennom barnehagelærerutdanningen; om språkutvikling, språklydvansker, og når man bør søke hjelp.
2. Behov for mer kunnskap om hvordan barnehagelærerne kan tilrettelegge for barn med språklydvansker.
3. Behov for kartleggingsverktøy, og opplæring i dette.
4. Behov for kontakt og samarbeid med logoped

Til slutt vil jeg presentere kritiske betraktninger, og anbefaling av videre forskning.

Behov for mer kunnskap gjennom barnehagelærerutdanningen; om språkutvikling, språklydvansker, og når man bør søke hjelp:

Barnehagelærerne uttrykte at det var lite fokus på språkutvikling i barnehagelærerutdanningen. Her ble det sagt at de savnet mer kunnskap om språkutvikling, både hva som er typisk utvikling, og hva man skal se etter for å vurdere om et barn kan ha en uttalevanske. For at barnehagelærere skal kunne ta den første viktige vurderingen av om barnet kan ha behov for logopedhjelp, så må utdanningen gi dem kunnskap om hva som er typisk utvikling av språk og uttale, og hvilke språklyder det er typisk at barn mestrer ved ulike alderstrinn, slik at de lettere kan vurdere om barnets språk og uttale skiller seg fra det som er vanlig. Barnehagelærerne uttrykker at noe av det de savnet fra barnehagelærerutdanningen,

var kunnskap om språkutvikling, og hvilken alder barn normalt tilegner seg de ulike språklydene.

Barnehagelærere er av stor betydning i den tidlige vurderingen av barns språk og uttale. Det er, som nevnt, utfordrende å skulle vurdere barns uttale, hvis de ikke har fått noe kunnskap om hva som er typisk utvikling av språklydene gjennom barnehagelærerutdanningen. Manglende kunnskap vil kunne skape usikkerhet rundt barnets vansker, og om vanskene er av en slik grad at det bør henvises videre eller ikke. Barnehagelærerne ga uttrykk for at de ønsker å hjelpe barn som strever med uttale, men at usikkerhet ofte fører til at de venter til barnet nærmer seg skolestart. Det kan tolkes som at manglende kunnskap om språkutvikling gjør det vanskelig for barnehagelærerne å vurdere barnets språk og uttale, og at det kan føre til at barn med språklydvansker ofte henvises for sent, noe også barnehagelærerne kommer med eksempler på. Flere av barnehagelærerne hadde erfaringer med å henviser sent, fordi de var usikre. Stortingsmelding nr. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020, s.28) påpeker at barnehagelærerutdanningen må gi studentene nødvendig kompetanse på å identifisere og følge opp barn som har behov for ekstra støtte.

Barnehagelærerne uttrykker et ønske om mer kunnskap om språklydvansker. De fleste uttrykker usikkerhet knyttet til begrepet språklydvansker, og hva det innebærer. Flere av informantene assosierer språklydvansker med stamming, og noen assosierer språklydvansker med artikulasjon, og hvordan tunga plasseres i munnen for å uttale lydene. Det kan ikke forventes at barnehagelærere skal ha inngående kunnskap om fonetiske og fonologiske vansker, men for å kunne identifisere barn med uttalevansker, bør de få noe kunnskap om at vansker med uttale kan innebære en større vanske enn å bare plassere tunga riktig og artikulere lydene. Samtidig er det nødvendig at barnehagelærerne får kunnskap om at språklydvansker og stamming er ulike vansker, og at de krever ulike tiltak og tilrettelegging.

Behov for mer kunnskap om hvordan barnehagelærerne kan tilrettelegge for barn med språklydvansker:

Alle barnehagelærerne tilrettelegger på ulike måter når barn trenger det, enten ved å bruke små språk- og lekegrupper, eller ved å samtale mye med barna og gi dem god tid til å prate. Noen tilrettelegger for språklig bevissthetsoppgaver, mens andre har fokus på munnmotoriske øvelser. Samtidig gir barnehagelærerne uttrykk for at det er vanskelig å vite om barnet har en

uttalevanske eller ikke, og jeg tolker en del av utsagnene som at barnehagelærerne har for lite kunnskap om språklydvansker til å kunne vite om barnet har behov for munnmotorisk trening eller fonologisk bevissthetstrening. Noen uttrykker også dette selv, at de gjerne hadde ønsket mer kunnskap om hvilke tiltak som bør brukes når barn strever med uttale. Et barn med artikulatoriske vansker trenger annen oppfølging og andre tiltak enn et barn med fonologiske vansker, og kunnskap om dette kan gjøre barnehagelærerne tryggere på å tilrettelegge for barnet.

Behov for kartleggingsverktøy, og opplæring i dette:

Kartleggingsverktøy kan være en støtte for barnehagelærerne når de skal vurdere barnets språk og uttale. Både stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019/2020, s.28) og Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (2018, s.247) påpeker at barnehagelærerstudenter bør få mer kompetanse på hvordan de skal bruke kartleggingsverktøy. Kartleggingsverktøy kan være en god støtte for å trygge barnehagelærerne i sine observasjoner. Men flere av informantene i denne studien uttrykte at de hadde lite kjennskap til kartleggingsverktøy, og at de sjelden eller aldri brukte TRAS eller andre kartleggingsverktøy. Hvis det hadde vært opplæring i bruk av TRAS i barnehagelærerutdanningen, så ville kanskje flere barnehagelærere følt seg tryggere på å bruke kartleggingsverktøyet. Det ser ut til at de som bruker det har lært det via erfaring i jobb, og ikke gjennom utdanningen. Det kan da bli tilfeldig hvilke barnehagelærere som tar i bruk kartleggingsverktøy i vurdering av barns vansker.

Behov for kontakt og samarbeid med logoped:

De barnehagelærerne som opplever å ha fått kunnskap om språklydvansker, er de som har hatt et samarbeid med logoped. Det som trekkes frem som mest positivt er når barnehagelærerne får være med på logopedtimene barnet har, og at kunnskapen de da får gjør dem tryggere på hvordan de selv kan tilrettelegge for barnet i den tiden logopeden ikke er der. De som har fått delta på logopedtreningen, og fått kunnskap på den måten, virket mest fornøyde, og uttrykker at det oftest ikke er behov for mye veiledning utover dette. Derimot uttrykker de barnehagelærerne som er mindre fornøyde med samarbeidet, at de ikke har særlig kontakt med logoped, og at de ikke får informasjon om hva barnet og logopeden trener på, og heller ikke råd og veiledning på hva de kan gjøre av aktiviteter og tilrettelegging i barnehagen. Det er et ønske fra flere av barnehagelærerne at logopeden tar mer kontakt med barnehagen, og at de involveres ved å få informasjon, særlig om hva de kan hjelpe barnet med i det daglige.

6.2. Avsluttende refleksjoner

Denne studien har undersøkt hvilke erfaringer barnehagelærere har med å identifisere og tilrettelegge for barn med språklydvansker. Det har kommet frem interessante innspill fra barnehagelærerne, som gir et innblikk i at de har behov for kunnskap og veiledning på området. Slik innsikt kan være nyttig for utdanningsinstitusjonene som utdanner barnehagelærere, og for logopeder som skal samarbeide med barnehagelærere.

Barnehagelærerne i denne studien formidler at de ikke har fått tilstrekkelig kunnskap om språkutvikling gjennom barnehagelærerutdanningen, og de uttrykker et ønske om å lære mer om språkutvikling gjennom utdanningen, og å få mer kunnskap om språklydvansker, og hvordan de skal vurdere om et barn med uttalevansker bør henvises til logoped. Ønsket om mer kunnskap kan være et innspill til utdanningsinstitusjonene om at barnehagelærerutdanningen bør ha mer fokus på språkutvikling, og hva som er typisk utvikling av språk og uttale, slik at barnehagelærerne blir tryggere på å identifisere barn som har behov for tidlig hjelp av logoped.

Barnehagelærerne i studien uttrykker ønske om at logopedene skal ha tettere kontakt med barnehagen, og formidle kunnskap om språklydvansker, samt veilede på hva barnehagen kan gjøre av tilrettelegging og tiltak. Siden barnehagelærerne uttrykker å få lite kunnskap om dette gjennom utdanningen, så blir logopedens rolle som veileder og samarbeidspartner spesielt viktig. Et ønske kunne være at PPT eller logopeder jobber med mer forebyggende tiltak rettet mot barnehagene, for eksempel ved å tilby kurs om språkutvikling, og hva som er typisk utvikling av språk og uttale. Dette kunne også vært enkelt formidlet ved å lage informasjonsbrosjyrer, eller enkle tavler med konkret informasjon om hvilke ferdigheter det er typisk at barn skal ha tilegnet seg ved ulike alderstrinn.

6.3. Videre forskning

Denne studien omfatter kun syv barnehagelærere. Det kunne vært interessant med en kvantitativ studie, som undersøkte et stort utvalg barnehagelærere, for å se på hva de får av kunnskap om språk og uttale gjennom barnehagelærerutdanningen. To av informantene i denne studien tok nylig barnehagelærerutdanning, og de opplever at det var lite fokus på dette temaet, og at det ikke var prioritert i studiet. Det tyder på at den nåværende

barnehagelærerutdanningen ikke har fokus på dette. Siden denne studien kun omfatter syv barnehagelærere, så vil den ikke kunne gi noen konklusjoner om at det er manglende fokus på språk i alle landets barnehagelærerutdanninger, og en kvantitativ spørreundersøkelse ville muligens kunne gi mer svar på dette. Samtidig vil en kvalitativ undersøkelse med få informanter gi et innblikk i hvordan dette oppleves for barnehagelærerne, og hva de føler de har behov for. Og resultatene viser at de har behov for mer kunnskap om språkutvikling og språklydvansker. Og siden de har fått lite kunnskap om dette i utdanningen, er det behov for veiledning fra logoped for å trygge dem på hva de kan gjøre av tiltak og tilrettelegging for barn som strever med uttale.

Jeg vil avslutte med et sitat fra en av informantene. Dersom barnehagelærerne får mer kunnskap, kan de identifisere barn med språklydvansker tidligere, og dermed unngå opplevelsen Stig hadde, med å sent oppdage at barnet trenger logopedhjelp.

Oj, den ungen her skal jo begynne på skolen snart, og sliter så mye med uttale... (Stig).

Litteraturliste

- Ahlsén, E. & Nettelbladt, U. (2008). Språk och språklig kommunikation. I: L. Hartelius, U. Nettelbladt, & B. Hammarberg. (Red.). *Logopedi (s. 51-67)*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Andersen, P. Ø., Björklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hagtvet, B., & Valvatne, H. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes-/id667311/>
- Bahr, D.C. (2001). *Oral Motor Assessment and Treatment, Ages and Stages*. Boston: A Pearson Education Company.
- Baker, E. (2010). Minimal Pair Intervention. I: A.L. Williams, S. McLeod, & R.J. McCauley. (Ed.). *Interventions for Speech Sound Disorders in Children (p.41-72)*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bankson, N.W., Bernthal, J.E., & Flipsen jr., P. (2017a). Introduction to the Study of Speech Sound Disorders. I: J. E. Bernthal, N.W. Bankson, & P. Flipsen jr. (Ed.). *Articulation and Phonological Disorders; Speech Sound Disorders in Children, p. 1-6* (Eighth Edition). Boston: Pearson.
- Bankson, N.W., Bernthal, J.E., & Flipsen jr., P. (2017b). Assessment. Data collection. I: J.E. Bernthal, N.W. Bankson, & P. Flipsen jr. (Ed.). *Articulation and Phonological Disorders; Speech Sound Disorders in Children, p. 150-175* (Eighth Edition). Boston: Pearson.
- Bankson, N.W., Bernthal, J.E., Flipsen jr., P. (2017c). The Basics of Remediation and Evidence-Based Practice. I: J. E. Bernthal, N.W. Bankson, & P. Flipsen jr. (Ed.). *Articulation and Phonological Disorders; Speech Sound Disorders in Children, p.201-222* (Eighth Edition). Boston: Pearson.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkan, K.M. (2005). Fonologi. I: K.E. Kristoffersen, H.G. Simonsen, & A. Sveen, (Red.). *Språk. En grunnbok (s. 198-221)*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Bjerkan, K.M. & Kristoffersen, K.E. (2005). Fonetikk. I: K.E. Kristoffersen, H.G. Simonsen, & A. Sveen (Red.). *Språk. En grunnbok (s. 167-197)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bloodstein, O. (1984). *Speech Pathology: an Introduction*. Second edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bowen, C. (2015). *Children's Speech Sound Disorders*. Second edition. Wiley: Blackwell.
- Broomfield, J. & Dodd, B. (2005). Clinical effectiveness. I: B. Dodd (Ed.). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder (p.211-229)*. (Second Edition). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Claessen, M., Beattie, T., Roberts, R., Leitao, S., Whitworth, A. & Dodd, B. (2016). Is two too early? Assessing toddlers' phonology, *Speech, Language and Hearing, vol 20(2)*, p.91-101. Retrieved from:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2050571X.2016.1222723>
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, 5 th. Edition. London: Sage.
- Dalen, Monica (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Direktoratet for e-helse (2020, 02.april). ICD-10: *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2020*. Hentet 04.05.2020 fra: <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2613685>
- Dodd, B. (Ed.) (2005). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (Second Edition). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Dodd, B. (2005a). Children with speech disorder: defining the problem. I: B. Dodd, (Ed). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder (p.3-23)*. (Second Edition). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Dodd, B. & Crosbie, S. (2005). A procedure for classification of speech disorders. I: B. Dodd, (Ed). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder (p.140-162)*. (Second Edition). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Dodd, B., Holm, A., Crosbie, S. & Hua, Z. (2005a). Children's acquisition of phonology. I: B. Dodd (Ed.). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder (p. 24-43)*. (Second Edition). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Dodd, B., Holm, A., Crosbie, S. & McCormack, P. (2005b). Differential diagnosis of phonological disorders. I: B. Dodd (Ed.). *Differential Diagnosis and Treatment of*

- Children with Speech Disorder*, p.44-70. (Second Edition). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Dodd, B., Holm, A., Crosbie, S. & McIntosh, B. (2010). Core Vocabulary Intervention. I: A.L. Williams, S. McLeod, & R.J. McCauley (Ed.). *Interventions for Speech Sound Disorders in Children* (p.117-136). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dodd, B. (2014). Differential Diagnosis of Pediatric Speech Sound Disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 2014 (01), p. 189-196. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40474-014-0017-3>
- Dodd, B., Reilly, S., Eecen, K.T., & Morgan, A.T. (2018). Articulation or phonology? Evidence from longitudinal error data. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 2018 (vol 32), p. 1027-1041. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1488994>
- Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barn_ehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf
- Espenakk, U., Klem, M., Rygvold, A.L., Ottem, E. & Saltveit, V. (Red.). (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M.K., Horn, E., Løge, I.K., Solheim, R.G. & Wagner, Å.K.H. (2011). *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill*. Bryne: Info Vest Forlag AS.
- Ferrand, C.T. (2014). *Speech Science – An Integrated Approach to Theory and Clinical Practice*. Third Edition. Boston: Pearson Education.
- Fintoft, K., Bollingmo, M., Feilberg, J., Gjettum, B., & Mjaavatn, P.E. (1983). *4 år. En undersøkelse av normalspråket hos norske 4-åringer*. Trondheim: Universitetet i Trondheim – Norges Lærerhøgskole.
- Flasher, L.V. & Fogle, P.T. (2012). *Counselling skills for speech-language pathologists and audiologists*. Second Edition. Delmar: Cengage Learning.
- Flipsen jr. P., Bankson, N.W., Bernthal, J. E. (2017a). Factors Related to Speech Sound Disorders. I: J.E. Bernthal, N.W. Bankson, & P. Flipsen Jr. *Articulation and Phonological Disorders; Speech Sound Disorders in Children*, p. 93-122 (Eighth Edition). Boston: Pearson.
- Flipsen jr. P., Bernthal, J.E., Bankson, N.W. (2017b). Classification and Comorbidity in Speech Sound Disorders. I: J.E. Bernthal, N.W. Bankson, & P. Flipsen jr. *Articulation*

- and Phonological Disorders; Speech Sound Disorders in Children*, p. 123-149 (Eighth Edition). Boston: Pearson.
- Folketrygdloven. (1997). Lov om Folketrygd (LOV-1997-02-28-19). Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1997-02-28-19?q=lov%20om%20folketrygd>
- Fox-Boyer, A. (2017). *POPT Manual. En psykolingvistisk intervensjonsmetode til barn med uttalevanskeligheter*. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Frank, A.M & Bjerkan, K.M. (2019). Kartleggingsverktøyet Diffkas og de første normdataene for norske barns fonologiske utvikling. *Norsk tidsskrift for logopedi*, årgang 65(1), s. 6-13. Hentet fra:
<https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Norsk%20tidsskrift%20for%20logopedi%201-19.pdf>
- Gillon, G. & Dodd, B. (2005). Understanding the relationship between speech and language impairment and literacy difficulties: the central role of phonology. I: B. Dodd (Ed.). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*, p.289-304. (Second Edition). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Guitar, B., (2014). *Stuttering. An Integrated Approach to Its Nature and Treatment* (4th edition). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Hagtvet, B.E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. 2.utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive, lese, skrive. Begynneropplæring i norsk*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helfo. (2018, 06.12). Regelverk for privat logoped og audiopedagog. Hentet fra:
<https://www.helfo.no/regelverk-og-takster/overordnet-regelverk/regelverk-for-privat-logoped-og-audiopedagog>
- Helsedirektoratet. (2006/06). Nasjonal faglig retningslinje for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn. Hentet fra:
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/helsestasjon-05-ar/horsel-syn-og-sprak/sprak>
- Hole, K. (2018). *Uttalevansker. Uttalevansker og sammenhengen mellom uttalevansker og lese-/skrivevansker*. Stavanger: Info Vest Forlag.
- Holm A., Crosbie, S., & Dodd, B. (2005a). Phonological approaches to intervention. I: B. Dodd (Ed.). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*, p.163-181. (Second Edition). Chichester: Whurr Publishers Ltd.

- Holm, A., Crosbie, S., & Dodd, B. (2005b). Treating inconsistent speech disorders. I: B. Dodd (Ed.). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*, p.182-201. (Second Edition). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Horn, E. & Dalin, A. (2004). *Språk 4. Brukerveiledning*. Bergen: Designtrykkeriet.
- Horn, E. & Hagtvet, B.E. (2005). *SATS: Screening Av To-åringers Språk. Håndbok*. Bergen: Designtrykkeriet.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingram (1989). *Phonological Disability in Children*. Second edition. London: Whurr Publishers.
- Kent, R. (2017). Normal Aspects of Articulation. I: J. E. Bernthal, N.W. Bankson, & P. Flipsen Jr. (2017). *Articulation and Phonological Disorders; Speech Sound Disorders in Children*, p.7-48 (Eighth Edition). Boston: Pearson.
- Klem, M. (2014). *Språkkartlegging som grunnlag for identifisering av førskolebarn i risiko for språkvansker. En modellbasert tilnærming*. Universitetet i Oslo: Avhandling for graden ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Kristoffersen, K.E. (2005). Hva er språk? I: K.E. Kristoffersen, H.G. Simonsen, A. Sveen (Red.). *Språk. En grunnbok*, s. 17-38. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019/2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld.St. 6 (2019/2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2010). Personlighetsutviklingen: barnehagens rolle i den fascinerende dynamikken mellom samspill og biologi. I: Ø. Kvello (Red.). *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling*, s. 27-64. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2017). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I K.-A. Christoffersen, T.A. Kleven, T. Kvernbekk, & T. Lund (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi* (s.19-78). Oslo: Fagbokforlaget.
- Lassen, L. (2014). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre veksthemmende prosesser*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Leonard, L.B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. Second edition. London: The MIT Press.

- Lier, A.B. & Johnsgaard, Y.M. (2017). *En undersøkelse av Dodds klassifisering av språklydvansker hos norske barn*. Masteroppgave i Spesialpedagogikk. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige institutt. Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/58174>
- Lind, M. & Kristoffersen, K.E. (2014). *Når språket svikter. Norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Oslo: Novus Forlag.
- Lyster, S.A.H. (2010). Barns språkutvikling. I: Ø. Kvello (Red.). *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling*, s. 65-97. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.A.H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. 3rd. Edition. Los Angeles: Sage.
- McAllister, A. (2008). Oralmotoriska störningar hos barn och ungdomar. I: L. Hartelius, U. Nettelbladt, & B. Hammarberg (Red.). *Logopedi*, s. 377-386. Lund: Studentlitteratur AB.
- McLeod, S., Harrison, L.J., McAllister, L. & McCormack J. (2013). Speech Sound Disorders in a Community Study of Preschool Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol 22(3), p. 503-522. American Speech-Language-Hearing Association. Retrieved from: <https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/1058-0360%282012/11-0123%29>
- McLeod, S. (2017). Speech Sound Aquisition. I: J.E. Bernthal, N.W. Bankson & P. Flipsen Jr.P. *Articulation and Phonological Disorders; Speech Sound Disorders in Children*, p.49-92 (Eighth Edition). Boston: Pearson.
- McNeill, B.C., Justice, L.M., Gillon, G.T., Schuele, C.M. (2017). Phonological Awareness: Description, Assessment, and Intervention. I: J.E. Bernthal, N.W. Bankson & P. Flipsen jr. (Ed.). *Articulation and Phonological Disorders; Speech Sound Disorders in Children*, p. 302-324 (Eighth Edition). Boston: Pearson.
- Meitus, I.J. & Weinberg, B. (1983). *Diagnosis in speech-language pathology*. Baltimore: University Park Press.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4.ed.) Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nettelbladt, U. (2007a). Fonologisk utveckling. I: U. Nettelbladt & E.K. Salameh, (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1: fonologi, grammatik, lexikon* (s.57-94). Sverige: Författarna och Studentlitteratur.

- Nettelbladt, U. (2007b). Fonologiska problem hos barn med språkstörning. I: U. Nettelbladt, & E.K. Salameh (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1: fonologi, grammatik, lexikon (s.95-134)*. Sverige: Författarna och Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B., & Hansson, K. (2008). Språkstörning hos barn utan andra funktionshinder. I: L. Hartelius, U. Nettelbladt, & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi (s.139-147)*. Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2020). Hentet fra: <https://nsd.no/>
- Ozanne, A. (2005). Childhood apraxia of speech. I: B. Dodd (Ed). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder, p.71-82*. (Second Edition). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Palsdottir, H. (2008). *Språkglede i barnehagen. Lek med språk, tekst og kommunikasjon*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Preus, A. (1982). *Barn med artikulasjonsvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Preus, A. (1990). *Språk- og talehemmede barn*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Richels, C.G. & Conture, E.G. (2010). Indirect Treatment of Childhood Stuttering: Diagnostic Predictors of Treatment Outcome. I: B. Guitar & R.J. McCauley. *Treatment of Stuttering: Established and Emerging Interventions, p.18-55*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Rosenfeld-Johnson, S. (2009). *Oral Placement Therapy for Speech Clarity and Feeding*. Fourth Edition. USA: Library of Congress Cataloging in Publication Date.
- Rutter, M. & Martin, J.A.M. (1972). *The Child with Delayed Speech*. London: Spastics International Medical Publications.
- Ruud, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Rygvold, A.L. (2012). Språkvansker hos barn. I: E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk, s.323-340*. 5.utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sjögreen, L. & Lohmander, A. (2008). Oralmotorik, joller och tidig talutveckling. I: L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.). *Logopedi, s. 95-103*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sjövik, P. (2014). Språk- og samspillvansker hos barn i førskolealderen. I: P. Sjøvik (Red). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen, s. 172-203*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skogen, K. (2015). Skolelederrollen og spesialundervisning. I: J. Buli-Holmberg, S. Nilsen, & K. Skogen. *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*, s. 44-55. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Slethei, K., Bollingmo, M., & Husby, O. (2017). *Fonetikk for logopeder og audiopedagoger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strömqvist, S. (2008). Barns språkutveckling. I: L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.). *Logopedi*, s. 69-83. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sugden, E., Baker, E., Munro, N., Williams, L. (2016). Involvement of parents in intervention for childhood speech sound disorders: a review of the evidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, Vol. 51(6), p. 597-625. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1460-6984.12247>
- TAKO-senteret. (2020). Hentet fra: <https://lovisenbergpsykehus.no/tako-senteret/oralmotorikk/retningslinjer-for-trening>
- Thomsen, I.B. (1996). *Metafonundervisning. Teori og praksis. Manual*. Herning: Specialpædagogisk forlag.
- Tingleff, H. (2003). *Norsk Fonemtest; skåringshefte*. Oslo: Cappelen Damm.
- Torkildsen, J. von Koss. (2010). Barns tidlige språktilegnelse. Nye metoder og nye funn. I: M.B. Hansen, K. Slinning, & V. Moe. (Red.). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*, s. 171-194. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-formal-og-innhold/omsorg/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Spesialpedagogisk hjelp – saksgang*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/spesialpedagogisk-hjelp-saksgang/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Støttmateriell til rammeplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2017d). *Veilederen til spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Valle, A. M., Olvik, L. & Orset, A. K. (2010). *Tall- og språksprell – en praktisk-teoretisk veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Van Riper, C. & Erickson, R.L. (1996). *Speech correction – An Introduction to Speech Pathology and Audiology*. Ninth Edition. Boston: A Simon & Schuster Company.

- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Von Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, H.G., & Smith, L. (2011). *Barns språk*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wagner, Å.K.H., Strömkvist, S. & Uppstad, P.H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- WHO (World Health Organization, 2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Retrieved from: <https://www.who.int/classifications/icf/en/>
- Williams, A.L., McLeod, S., & McCauley, R.J. (2010). *Interventions for Speech Sound Disorders in Children*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Vedlegg

Vedlegg 1: Prosjektgodkjennelse fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Barnehagelæreres erfaringer med språkløydansker

Referansenummer

901757

Registrert

02.01.2020 av Hilde Bjarkøy - hildebja@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne-Lise Rygvold, a.l.rygvold@isp.uio.no, tlf: 99354490

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hilde Bjarkøy, hildebja@student.uv.uio.no, tlf: 91709179

Prosjektperiode

02.01.2020 - 29.05.2020

Status

10.06.2020 - Avsluttet

Vurdering (1)**09.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 29.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kajsja Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En kvalitativ undersøkelse av barnehagelæreres erfaringer med språklydvansker hos barn»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, der formålet er å få et innblikk i barnehagelæreres erfaringer med språklydvansker/uttalevansker hos barn. I dette skrivet får du informasjon om formålet med prosjektet og hva det vil innebære for deg å delta.

Formål, tema og problemstilling:

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk med fordypning logopedi ved Universitetet i Oslo, og skal avslutte studiet ved å skrive en masteroppgave. Temaet for masteroppgaven er språklydvansker hos førskolebarn, og jeg bruker begrepet «språklydvansker» om uttalevansker der barnet strever med å uttale ord og språklyder. Jeg er interessert i å finne ut om du som barnehagelærer opplever å ha fått nok kompetanse om språklydvansker gjennom barnehagelærerutdanningen. Jeg ønsker også å høre hvilke erfaringer du har med å identifisere og følge opp barn med språklydvansker, og hvordan du opplever samarbeid og veiledning fra logoped. En innsikt i dette vil kunne gi nyttig informasjon til logopeder som skal samarbeide med barnehagelærere.

Barnehagelærere vil ofte møte på barn med uttalevansker hvor man ikke kjenner årsak til barnets uttalevansker, og det kan oppleves som krevende for barnehagelærere å vite hvordan man kan tilrettelegge for barnet, og om man bør henvise til logoped eller ikke. Jeg ønsker å finne ut hvordan du som barnehagelærer opplever å ha barn med uttalevansker i barnehagen, og jeg er interessert i dine erfaringer med uttalevansker hos barn som ikke har noen kjent diagnose, altså når vi ikke vet hvorfor barnet strever med uttale.

Tittelen på oppgaven er: *«Barnehagelæreres erfaringer med språklydvansker hos barn»*.

Problemstillingen som skal undersøkes er: «*Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å identifisere og følge opp barn med språklydvansker?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet, ved veileder Anne-Lise Rygvold.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å belyse barnehagelæreres erfaringer med språklydvansker, ønsker jeg å intervju 5 barnehagelærere som har erfaring med språklydvansker hos barn, og som har erfaring med veiledning fra logoped. Jeg ønsker et utvalg av barnehagelærere fra ulike kommuner i Østlandsområdet, og ønsker informanter med ulike bakgrunn, alder og erfaring. Jeg gjør utvalget ved å kontakte styreere i ulike barnehager, som igjen kan sette meg i kontakt med aktuelle barnehagelærere. Derfor henvender jeg meg til deg med forespørsel om du kan tenke deg å la deg intervju? Svarene og utsagnene du som informant gir, vil være viktige bidrag for å belyse barnehagelæreres erfaringer med språklydvansker.

Hva innebærer det for deg å delta:

Deltakelsen innebærer et intervju som varer ca en time, og som vil gjennomføres på et sted og tidspunkt som passer deg best. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om dine tanker og erfaringer med å identifisere og følge opp barn med språklydvansker, og dine erfaringer med samarbeid og veiledning fra logoped. Under intervjuet kommer jeg til å bruke lydopptaker og ta notater. Lydopptak fra intervjuet vil transkriberes, og så lagres anonymisert. Det vil bli brukt sitater fra intervjuene masteroppgaven, men all informasjon du gir under intervjuet vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Til lydopptak vil det brukes diktafon fra universitetet med kryptert lagring som tilfredsstillende GDPR-krav.

Det er frivillig å delta:

Å delta i prosjektet er helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å måtte oppgi noen grunn. Hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg, vil det ikke ha noen negative konsekvenser for deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger:

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til det formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Alle opplysninger om deg vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg, Hilde Bjarkøy, som vil ha tilgang på personopplysningene. Navn og kontaktopplysninger om deg vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. All informasjon fra intervjuet, lydopptak og transkriberinger, vil oppbevares på et sikkert sted. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine etter at forskningsprosjektet er avsluttet:

Etter planen avsluttes prosjektet 29.05.2020. Etter sensureringen av masteroppgaven vil alle personopplysninger, lydopptak og transkriberinger som kan gjøre det mulig å gjenkjenne informantene slettes.

Dine rettigheter:

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS - vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer:

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

- Universitetet i Oslo ved meg Hilde Bjarkøy, tlf. 91 70 91 79,
hildebja@student.uv.uio.no,
[eller min veileder Anne-Lise Rygvold, tlf. 99 35 44 90, a.l.rygvold@isp.uio.no](mailto:a.l.rygvold@isp.uio.no)
- Personvernombud ved Universitetet i Oslo, Roger Markgraf-Bye
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post personverntjenester@nsd.no,
eller telefon 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring:

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «En kvalitativ undersøkelse av barnehagelæreres erfaringer med språklydvansker hos barn». Jeg samtykker i å:

- delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 29.05.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE TIL SEMISTRUKTURERT INTERVJU

Jeg kommer til å bruke begrepet «språklydvansker» om uttalevansker der barnet strever med å uttale ord og språklyder. Noen barn har en diagnose, og vi vet hvorfor de har utfordringer med språk og uttale, f.eks. barn med Down syndrom, cerebral parese osv. Men så er det også mange barn som strever med å uttale ord og språklyder korrekt, uten at de har en kjent diagnose, og uten at man vet årsaken til at de har vansker med uttalen. Og foreldre og barnehagelærere er som regel de første til å oppdage uttalevanskene. Det kan oppleves som krevende for barnehagelærere å vite hva som er barnets vanske, hvordan man kan tilrettelegge for barnet, og om man bør henvise barnet til logoped eller ikke. Jeg ønsker å finne ut hvordan du som barnehagelærer opplever å møte barn med uttalevansker i barnehagen, og jeg er interessert i dine erfaringer med uttalevansker hos barn som ikke har noen kjent diagnose. Altså når vi ikke vet hvorfor barnet strever med uttale.

1. INNLEDENDE SPØRSMÅL:

Jeg vil starte med å stille noen spørsmål om bakgrunnen din, hvilken utdanning og erfaring du har.

- Hva slags utdanning har du?
- Når tok du utdanningen? Har du noe tilleggsutdanning?
- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Hva slags avdeling har du jobbet på?

2. HOVEDSPØRSMÅL

Kunnskap om språklydvansker fra utdanningen:

Nå er jeg interessert i å vite om barnehagelærerutdanningen inneholdt kunnskap om språkutvikling og språklydvansker.

- Lærte du noe om språkutvikling i barnehagelærerutdanningen?
- Hva slags kunnskap fikk du om hva som er normal utvikling av språk og uttale?

- Lærte du noe om språklydvansker hos barn i barnehagelærerutdanningen, og når man bør søke hjelp for slike vansker?
- Har du vært på kurs etter grunnutdanning for å lære mer om språklydvansker hos barn i barnehagen?
- Synes du at barnehagelærerutdanningen ga deg tilstrekkelig kunnskap om språklydvansker? Evt. hva savnet du?

Identifisering av uttalevansker:

Barnehagelærere vil ofte møte på barn med uttalevansker hvor man ikke kjenner årsaken til vanskene. Det kan gi utfordringer med å forstå vanskene, og utfordringer med å vurdere hvilke barn som bør henvises til logoped. Jeg vil nå spørre deg om tanker og erfaringer rundt det å oppdage barn som strever med uttale.

- Hvilke erfaringer har du med barn som strever med uttale?
- Hva legger du i begrepet språklydvansker hos barn?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvis du skulle beskrive et barn som har språklydvansker, hva ville du si at barnet strever med da?

- Hvis du har et barn på avdelingen som strever med uttale, hvilke tanker gjør du deg da?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hva tenker du rundt barnets alder og når det kan være nødvendig å henvises til logoped?*
 - Kan du beskrive om du opplever utfordringer med å avgjøre om barnet kan ha språklydvansker, eller bare forsinket utvikling?*
 - Hvordan vurderer du om et barn bør henvises til logoped, eller om man bør avvente og se an barnets utvikling? Hva gjør du hvis du er usikker?*
- Hva tenker du om barnehagens rolle i kartlegging av språklydvansker?

- Har barnehagen noen retningslinjer for hva dere gjør når dere mistenker at et barn har uttalevansker?
- Hvilke muligheter har dere til å kartlegge barns uttale i barnehagen?

Oppfølgingsspørsmål:

- a) Hvilke kartleggingsverktøy bruker dere ved bekymring om uttalevansker?*
- b) Hvordan syns du TRAS (eller andre kartleggingsverktøy) fungerer for å kartlegge barns uttale?*

Erfaringer med tilrettelegging:

Så ønsker jeg å høre hvilke opplevelser du har med tilrettelegging for barn med språklydvansker/uttalevansker:

- Først vil jeg høre om du har erfart at et barns uttalevansker kan ha negative konsekvenser for barnet? På hvilken måte?

Oppfølgingsspørsmål:

- a) Kan du fortelle om du har noen erfaringer med at vansker med uttale kan påvirke sosialt samspill og lek?*
- b) Hvilke erfaringer har du med at vanskene kan påvirke barnets kommunikasjon?*
- c) Hvilke erfaringer har du med at vansker med uttale kan føre til erting, eller kommentarer fra voksne eller barn.*

- Mener du at barn med språklydvansker trenger tilrettelegging? Hva mener du at de har behov for?
- Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging for barn med uttalevansker?

Erfaringer med samarbeid og veiledning fra logoped:

Nå vil jeg gjerne høre om hvilke erfaringer du har med samarbeid og veiledning fra logoped. Det vil omhandle prosessen etter at barnets uttalevansker er oppdaget.

- Hvilke erfaringer har du med å kontakte/henviser til logoped?
- Hva gjorde at du kontaktet logoped?
- Hvor gamle var barna da du kontaktet logoped?

- Hva slags veiledning har du fått av logoped?
- Hvordan gjennomføres samarbeid og veiledning med logopeden?

Oppfølgingsspørsmål:

- Har du samarbeidet med logopeden om kartlegging og tiltak?*
 - Har logopeden kommet med tiltak det er mulig å gjennomføre på avdelingen?*
 - Har logopeden gitt deg nok informasjon om hva barnets vansker innebærer? Har du fått informasjon om hva logopeden og barnet jobber med i barnehagen?*
 - Opplever du at samarbeidet med logoped gjør deg tryggere på hvordan barnehagen kan møte barnet med språklydvansker?*
 - Har samarbeid med logoped gitt deg kunnskap om språklydvansker?*
- Hva synes du om samarbeidet med logoped? Er det noe du savner, eller skulle ønske mer av i samarbeid med logoped?

3. AVSLUTTENDE SPØRSMÅL:

- a) Er det noe mer du ønsker å tilføye?
- b) Er det greit at jeg kontakter deg underveis i prosjektet dersom jeg har noen spørsmål?