



UiO • Universitetet i Oslo

Fonologiske vansker i barnehagen

*En kvantitativ studie
av barnehagelæreres kompetanse*

Johanne Prestegård

Masteroppgave i spesialpedagogikk
40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Oslo

Vår 2021

Sammendrag

Tittel

Fonologiske vansker i barnehagen; *En kvantitativ studie av barnehagelæreres kompetanse.*

Problemstilling

For at barnehagebarn med fonologiske vansker skal få tidlig og riktig hjelp er de avhengige av at barnehagelærerne har kompetanse om fonologi, slik at de registrerer om noen ikke følger det man kan regne som typisk språklydutvikling, og derfor vet når det er hensiktsmessig å henvise videre til logoped / PPT. Formålet med dette prosjektet har vært å belyse hvordan barnehagelærere i Norge opplever egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker. I tillegg til dette ønsket jeg å finne ut om barnehagelærere mener de har fått kompetanse om fonologi og fonologiske vansker gjennom barnehagelærerutdanningen sin, og/eller gjennom arbeidserfaring. Studiet har hatt følgende problemstilling; *Hvordan opplever barnehagelærere i Norge egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker?*

Metode og materiale

Ut fra prosjektets problemstilling er det valgt en kvantitativ tilnærming til prosjektet, hvor spørreundersøkelse blir benyttet som innsamlingsmetode. Link til en anonym nettbasert spørreundersøkelse i programmet Nettskjema ble sendt på mail til en rekke barnehager, samt delt på Facebook med oppfordring om å dele videre. Undersøkelsen hadde lukkede spørsmål, og lagret ingen form for personopplysninger om barnehagelærerne. Av totalt 410 svar, var det 384 som dannet grunnlag for de videre analysene. Ved valg av statistisk analyse er det benyttet deskriptiv statistikk, da det å beskrive barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse har vært sentralt for dette prosjektet.

Oppsummering av resultater

Resultatene indikerer at mange barnehagelærere i Norge ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker. En stor andel av informantene kjenner behov for økt kompetanse om barns språklydutvikling i sin arbeidshverdag, og de fleste ønsker å lære mer om språklydvansker. Videre ser det ut til at fonologi og språklydutvikling i liten grad har vært i fokus i barnehagelærerutdanningen, og at dette særlig har vært nedprioritert i praksisundervisningen. Resultatene indikerer også at mange barnehagelærere

har erfaring med fonologiske vansker, og at en god del har samarbeidet med logoped i oppfølgingen av både fonetiske- og fonologiske vansker. Til tross for dette er det en del som ikke kjenner til forskjellene mellom disse vanskene, noe som vitner om et behov for økt bevissthet rundt oppfølging og tiltak knyttet til ulike språklydvansker. Utvalget er ikke tilstrekkelig representativt til å kunne trekke generaliserende slutninger på vegne av hele populasjonen, men med bakgrunn i et stort utvalg kan resultatene likevel gi indikasjoner på hvordan barnehagelærere opplever egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker, og hvilke erfaringer de har fått gjennom barnehagelærerutdanningen og i samarbeid med logoped / PPT.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært både spennende og utviklende, samtidig som det tidvis har vært krevende og utfordrende midt i et annerledes år. Jeg vil rette en stor takk til min kunnskapsrike og engasjerte veileder Anne-Lise Rygvold, som har vært en trygg og god sparringspartner gjennom hele prosjektet. Jeg vil også rette en takk til familie og venner, og til alle dere andre som har heiet på meg og på prosjektet underveis. Til slutt vil jeg også takke alle barnehagelærerne som svarte på spørreundersøkelsen. Jeg håper prosjektet har inspirert dere til å lære mer om fonologi og språklydutvikling, og at dette resulterer i at enda flere barn med fonologiske vansker blir henvist til logoped og får tidlig og riktig hjelp i årene som kommer.

Brekstad, juni 2021

Johanne Prestegård

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN, FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	1
1.2	SENTRALE BEGREP	2
1.3	OPPGAVENS STRUKTUR	3
2	TEORI	4
2.1	FONOLOGI	4
2.1.1	<i>Del av barns helhetlige språklydutvikling</i>	4
2.1.2	<i>Fonologisk utvikling</i>	5
2.1.3	<i>Fonologisk bevissthet</i>	8
2.2	FONOLOGISKE VANSKER	9
2.2.1	<i>Klassifisering av språklydvansker</i>	10
2.2.2	<i>Mulige følger av fonologiske vansker</i>	11
2.3	BARNEHAGELÆRERE	12
2.3.1	<i>Barnehagelærerutdanningen</i>	12
2.3.2	<i>Rammer og arbeidsforhold</i>	13
3	METODE	15
3.1	KVANTITATIV METODE	15
3.2	FORSKNINGSDESIGN	15
3.3	POPULASJON OG UTVALG	16
3.4	DATAINNSAMLING	18
3.5	DIGITAL SPØRREUNDERSØKELSE	19
3.5.1	<i>Bruk av digital spørreundersøkelse</i>	19
3.5.2	<i>Nettskjema</i>	19
3.5.3	<i>Spørreskjemaet i lys av problemstillingen</i>	20
3.5.4	<i>Utforming av spørsmålene</i>	21
3.5.5	<i>Pilotering</i>	22
3.6	STATISTISK ANALYSE	23
3.7	RELIABILITET OG VALIDITET	24
3.8	STYRKER OG SVAKHETER VED STUDIEN	25
3.9	ETISKE BETRAKTNINGER	26
4	UNDERSØKELSENS RESULTATER	28
4.1	UTVALG	28
4.2	BAKGRUNN	29
4.3	HOVEDFUNN	32
4.3.1	<i>Barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse</i>	32
4.3.2	<i>Kompetanse fra barnehagelærerutdanningen</i>	33
4.3.3	<i>Erfaring og samarbeid med logoped / PPT</i>	36
4.4	KORRELASJONER	37
5	DRØFTING AV RESULTATENE	41
5.1	UTVALG OG REPRESENTATIVITET	41
5.2	BARNEHAGELÆRERES KOMPETANSE I MØTE MED FONOLOGISKE VANSKER	43
5.3	BARNEHAGELÆRERUTDANNINGENS FOKUS PÅ SPRÅKLYDUTVIKLING	46
5.4	ERFARINGSBASERT KOMPETANSE OG FØLGER AV FONOLOGISKE VANSKER	48
6	AVSLUTNING	51
6.1	OPPSUMMERING	51
6.2	BEGRENSNINGER VED STUDIEN	51
6.3	VEIEN VIDERE	52
	LITTERATURLISTE	53
	VEDLEGG I - INVITASJONER	59
	VEDLEGG II - SPØRRESKJEMA	60

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1	Stilling	29
Figur 2	Stuedsted	30
Figur 3	Fordeling av videreutdanning og mastergrad	31
Figur 4	Økt kompetanse etter deltakelse på kurs og annen undervisning	31
Figur 5	Behov for og ønske om økt kompetanse	32
Figur 6	Opplevelse av egen kompetanse	33
Figur 7	Erfaring fra praksis	34
Figur 8	Fonologi og språklydutvikling i barnehagelærerutdanningen	34
Figur 9	Samarbeid med logoped / PPT	36
Figur 10	Henvisning til logoped / PPT	37
Tabell 1	Spearman's rho korrelasjonsmatrise av opplevd kompetanse	38
Tabell 2	Spearman's rho korrelasjonsmatrise av kompetanse fra utdanning	39
Tabell 3	Cramer's V / Phi korrelasjonsmatrise av erfaring og kjennskap til språklydvansker	40

1 Innledning

1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling

For at barnehagebarn med fonologiske vansker skal få tidlig og riktig hjelp er man avhengig av at barnehagelærere har kompetanse om fonologi. Ved å kjenne til typisk språklydutvikling og avvik fra denne, vil en barnehagelærer kunne registrere og forstå når det er hensiktsmessig å henvise videre til logoped eller Pedagogisk-Psykologisk tjeneste (Espenakk et al., 2007). På den måten vil man tidlig kunne sette i gang spesifikke tiltak ut fra barnets vansker (Dodd, 2005). Gjennom et tett samarbeid mellom hjemmet, barnehagen og logopeden vil man kunne hjelpe barnet videre i sin utvikling. Dette kan ha stor betydning, da det kan få store konsekvenser for den enkelte om de fonologiske vanskene ikke blir oppdaget.

Barnehagelærere har også en viktig rolle i det å styrke alle barns språklydutvikling, noe som kan gjøres gjennom et helhetlig arbeid med blant annet språkleker, rim, regler og rytme (Høigård, 2019). Ved å fokusere på for eksempel fonologisk bevissthet vil man også kunne forebygge senere lese- og skrivevansker, noe som vil kunne ha stor betydning for den enkelte (Melby-Lervåg, 2016). Det er derfor særlig viktig at barnehagelærere tidlig klarer å fange opp hvilke barn som har behov for ekstra støtte (Melby-Lervåg, 2016), slik at barn med fonologiske vansker kan få tidlig og riktig hjelp.

Bakgrunnen for dette prosjektet kommer fra egne erfaringer som barnehagelærer, da jeg opplevde å få lite til ingen kunnskap om fonologiske vansker gjennom egen utdanning. Fonologiske vansker har heller ikke vært tema på kurs eller i ledergruppen i de fem ulike barnehagene jeg har arbeidet i siden 2014, til tross for at språk og andre språkvansker ofte var på agendaen. Bakgrunnen for prosjektet kommer selvsagt også fra min interesse for språklydvansker. Jeg ønsker at barn med fonologiske vansker skal få tidlig og riktig hjelp og vil derfor finne ut mer om hvilken kompetanse andre barnehagelærere opplever å ha, noe som vil være viktig for meg i mitt arbeid som logoped.

Formålet med dette prosjektet er å belyse hvordan barnehagelærere i Norge opplever egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker. I tillegg ønsker jeg å finne ut om barnehagelærere mener de har fått kompetanse om fonologi og fonologiske vansker gjennom barnehagelærerutdanningen sin, og/eller gjennom arbeidserfaring. Med utgangspunkt i prosjektets formål er problemstillingen som følgende; *Hvordan opplever barnehagelærere i*

Norge egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker? For å svare på problemstillingen er det valgt en kvantitativ tilnærming, med spørreundersøkelse som innsamlingsmetode. Studien omfatter kun barnehagelærere som er i jobb i barnehager i Norge, for å unngå svar fra barnehagelærere som er gått over i andre yrker eller har stillinger utenfor barnehagen. Funnene i undersøkelsen vil dermed kunne gi en pekepinn på i hvilken grad det er behov for ytterligere kompetanse om språklydutvikling og fonologiske vansker i barnehagene, noe som kan være nyttig informasjon blant annet for utdanningsinstitusjoner, logopeder, PPT, arbeidsgivere og ikke minst for barnehagelærerne selv.

1.2 Sentrale begrep

Kompetansebegrepet rommer mer enn bare kunnskap, og handler også om å ha de forutsetningene som kreves i en gitt kontekst. Det norske akademis ordbok (u.å.) beskriver det å være kompetent med blant annet det å ha tilstrekkelig dyktighet, og å være egnet og kvalifisert. I denne oppgaven forstår jeg kompetanse som en sammensetning av fagkunnskap, evner og ferdigheter, og noe man tilegner seg gjennom både teoretisk lærdom og praktiske erfaringer. Ved å ha kompetanse om noe, altså de forutsetningene som kreves, vil man kunne være i stand til å mestre de oppgavene man står ovenfor.

Begrepet *barnehagelærer* blir i denne oppgaven brukt om både førskolelærere og barnehagelærere, da yrkestittelen offisielt ble endret i 2014 (Denk & Korsvold, 2020). Per dags dato brukes *barnehagelærer* både i planverk, som yrkestittel, i barnehagelitteraturen, ved jobbutlysninger også videre. Det er også opplyst om begrepsbruken i spørreskjemaet, da det av plasshensyn og for enkelhets skyld var lettere å kun bruke én betegnelse om denne yrkesgruppen.

Terminologi rundt språkvansker er også i endring, noe man blant annet kan se i prosjektet Catalise-Norge. Etter et omfattende arbeid i det engelskspråklige fagmiljøet, ønsker også norske fagpersoner å finne konsensus om felles kriterier og en felles terminologi på språkfeltet. Prosjektet i Norge er pågående, og det er foreløpig ikke enighet om hvilken terminologi som skal brukes, men det ser ut til at *utviklingsmessige språkforstyrrelser* vil bli et nytt samlende begrep (Catalise Norge, 2020). Da prosjektet fremdeles pågår er det i denne oppgaven valgt å bruke begrepene *språklydvansker* og *fonologiske vansker*. Dette er

betegnelser som har vært i bruk over lengre tid og det er dermed grunn til å tro at de er bedre forankret enn *språklydforstyrrelser* og *fonologiske forstyrrelser*, både hos barnehagelærere og hos befolkningen generelt.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler og fordelt på fire hoveddeler; teori, metode, resultater og drøfting. I første kapittel blir bakgrunnen og formålet med prosjektet presentert, sammen med prosjektets problemstilling. Videre blir sentrale begrep forklart. I oppgavens andre kapittel gjøres det blant annet rede for teori om fonologi og tidlig fonologisk utvikling. Det blir også gjort rede for fonologiske vansker, og forskning rundt hvordan disse kan klassifiseres og hvilke følger fonologiske vansker kan få. Avslutningsvis blir det i andre kapittel gjort rede for innholdet i barnehagelærerutdanningen, samt barnehagelæreres rammer og arbeidsforhold. Videre kommer metodekapittelet, hvor forskningsprosessen beskrives og valg av blant annet metode og design begrunnes. Innsamlingen av data blir også beskrevet, samt prosjektets styrker og svakheter og bruk av statistisk analyse. I tillegg belyses studiens reliabilitet og validitet, samt etiske betraktninger. I kapittel fire presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen. Disse tar utgangspunkt i undersøkelsens oppbygging, og oppsummerer de viktigste funnene. Det vises også til korrelasjoner mellom ulike variabler fra undersøkelsen. Deretter kommer drøftingskapittelet hvor utvalget, problemstillingen og resultatene drøftes i lys av tidligere presentert teori og forskning. Kapittel 6 markerer oppgavens avslutning med en oppsummering av prosjektets viktigste funn, og et blick på veien videre.

2 Teori

2.1 Fonologi

2.1.1 Del av barns helhetlige språklydutvikling

Fonologi er ifølge Kirsten M. Bjerkan «studiet av hvordan språklyder danner systemer og mønstre i ulike språk, og hvordan ulike språk utnytter språklyder på ulike måter til å uttrykke betydning» (Bjerkan, 2005 s.198). Ordet *fonologi* kan oversettes med ordet *lydlære*, som stammer fra de greske ordene *Phone*, «lyd» og *Logos*, «lære» (Høigård, 2019). Fonologi handler både om å oppdage at språklydene passer inn i et system, og om å klare å oppfatte og produsere de riktige språklydene slik at ulike ordbetydninger kommer frem (Høigård, 2019). Den fonologiske utviklingen handler altså om å oppfatte det språklydsystemet en er oppvokst i, og å forstå at man kan få frem forskjellige betydninger ved å bruke ulike språklyder, også kalt fonemer (Bjerkan, 2005; Nettelbladt, 2007). Et fonem er i følge Høigård (2019) «den minste betydningsskillende enheten i et språk» (s. 84), eksempelvis vil man i ordet *katt* endre betydningen ved å bytte ut fonemet /k/ med /h/. Man finner da et minimalt kontrasterende par i *katt* og *hatt*, også kalt minimalt par (Bjerkan, 2005; Nettelbladt, 2007). Fonemene består av både vokaler og konsonanter, og i det norske språket regner man at vi har 35-45 fonemer avhengig av dialekt (Høigård, 2019).

Fonologisk utvikling er en del av barns helhetlige språklydutvikling, og må sees i sammenheng med den fonetiske siden av språklydutviklingen. Fonetikk handler om de fysiske sidene ved språklyder, hvordan disse lages, overføres og oppfattes (Bjerkan & Kristoffersen, 2005). Artikulasjon er den delen av fonetikken som handler om å produsere språklyder. Gjennom bevegelser i taleapparatet er både lungene, strupen, svelget, nesehulen og munnen involvert i språklydproduksjonen, og en kan skille mellom blant annet artikulasjonssted, artikulasjonsmåte, og om lydene er stemte eller ustemte (Bjerkan & Kristoffersen, 2005; Tørdal & Kjöll, 2010). Fonetikk handler også om den motoriske programmeringen av artikulasjonsbevegelsene (Espenakk et al., 2007), hvor barnet utvikler en viljestyrt lydproduksjon (Høigård, 2019). Videre handler fonetikk om hvordan språklydene realiseres som lydbølger og oppfattes av andre (Bjerkan & Kristoffersen, 2005). Et barns språklydutvikling består oppsummert av både lydproduksjon, oppfattelse, organisering og bruk av lydene i et bestemt system.

2.1.2 Fonologisk utvikling

Fra barnet er rundt en måned starter det å vokalisere, og etter rundt et halvt år begynner barnet å spisse produksjonen av språklyder til det de hører rundt seg, mens lyder som ikke brukes i barnets språkmiljø gradvis blir borte. Det er de åpne og urundede vokalene /a/ og /æ/ som kommer først sammen med de konsonantene som artikuleres langt fremme i munnen og som lages ved et fullstendig lukke, slik som /m/, /b/, /p/, /t/ og /d/. Vokaliseringen går deretter over i stavellesbabbling som ba-ba-ba og videre til gjentakelse av lydsekvenser og uttale av ord. Underveis i utviklingen går barnet fra å teste ut taleorganene og kommunisere sosialt, til å få en mer og mer viljestyrt produksjon av språklydene. Barnet bearbeider det talespråket det hører rundt seg, det klarer å skille ord, så stavelser og etter hvert også ulike fonem fra hverandre. Barnet begynner også å systematisere lydene, eksempelvis hvilke språklyder som kan brukes først i ord eller som kan kombineres med andre. Videre læres de første 50 ordene, noe som er svært viktig i barnets språkutvikling, og barnets bruk og oppfattelse av språklyder utvikles herfra videre i hurtig takt med de andre språkområdene (Høigård, 2019; Nettelbladt, 2007). Når barnet er rundt 2,5 år etableres ordrealiseringskonsistensen, evnen til å kunne uttale ord likt hver gang. Dette er en milepæl i barns fonologiske utvikling, og det er fra denne alderen man kan snakke om avvik fra voksenspråket (Schäfer & Fox, 2006 referert i Fox-Boyer, 2017).

Når barnet videre har fått et økt ordforråd tar det som regel i bruk en eller flere forenklinger i sin videre tilegnelse av språket. Barnets ordforråd og behov for å kommunisere er ofte større enn uttaleferdighetene, noe som fører til forenklingene. Barns bruk av forenklinger er ikke språkfeil, men representerer etapper i den typiske språklydutviklingen. Det er ofte høy grad av systematikk over de strategiene barna bruker når det er lyder eller lydkombinasjoner de ikke mestrer. Forenklingsprosesser man vanligvis finner hos norsktalende barn er utelating av lyd, erstatning av en lyd med en annen, tillegg av lyd og ombytting av lyder (Høigård, 2019).

Utelating av lyd

Om et barn ikke har oppfattet alle lyder enda eller ikke mestrer uttalen av en lyd helt, er utelating den enkleste strategien å ta i bruk. Det er primært konsonanter barn utelater, men også hele stavelser bestående av både konsonant og vokal. En fonologisk prosess som går igjen hos de fleste barn er utelating av final konsonant, altså konsonanter i slutten av ord. Som når *båt* blir til *bå*. Det er også vanlig å utelate en eller flere konsonanter i konsonantgrupper.

Eksempler på dette kan være når barn skal si *gris* eller *spise*, men disse ordene blir til *gis* og *bise*. Det er vanligvis konsonantgruppene bakerst i ord som kommer først på plass, mens de fremre tar lenger tid å mestre. En annen vanlig prosess er stavelsesreduksjon, hvor trykksvake stavelser blir utelatt, eksempelvis når *banan* blir til *nan* (Høigård, 2019).

Erstatning av lyd

At barn erstatter lyder med hverandre er også en vanlig del av språklydutviklingen. De bytter ut lyder de ikke mestrer, med lyder de får til. Dette skjer ofte med stor grad av systematikk, og er ofte også preget av logiske erstatninger. En vanlig prosess hos de fleste barn er det man kan kalle *Fronting*, hvor de bakre lydene erstattes av de fremre, altså de første lydene vi tar i bruk. Det er særlig velarene /k/, /g/ og /ŋ/ som blir erstattet av de fremre lydene /t/, /d/ og /n/, som når *kopp* og *seng* blir til *topp* og *sen* (Høigård, 2019). En annen erstatning hos barn er kalt assimilasjon, hvor uttalen av en lyd smitter over på en annen. Denne prosessen kan også opptre hos voksne, særlig i hurtig tale. Dette kan være lyder plassert i konsonantgrupper eller være konsonanter som ikke er i direkte kontakt med hverandre (Høigård, 2019; Nettelbladt, 2007). Eksempelvis når *lampa* og *ødelegge* blir til *lappa* og *øgelegge*. Erstatning av friksjonslyder forekommer også, og særlig da av dentalen /s/. Dette er en av de siste lydene vi får på plass, mye på grunn av tannfelling. For å erstatte /s/ bruker barn ofte en lukkelyd fra samme uttalested, da barn vanligvis mestrer lukkelyder tidligere enn friksjonslyder (Høigård, 2019).

Tillegg av lyd

Barn kan også legge til lyder i ord, noe som opptre på ulike måter. En lyd kan eksempelvis brukes flere ganger i et ord om den oppleves dominant, slik som når *avis* blir til *vavis*. Det forekommer også at barn legger til lyder mellom to konsonanter, ofte en /e/. Dette ser man når ord som *glass* eller *kniv* blir til *gelass* og *keniv* (Høigård, 2019).

Ombytting av lyder (metatese)

Metatese, eller ombytting av lyder opptre når barn har begynt å beherske bruk av konsonantgrupper. Det er særlig /vl/, /lv/ og /ks/ som ofte får en omsnudd rekkefølge, slik som når *støvler* og *bukse* blir til *stølver* og *buske*. Det kan også skje en ombytting av konsonant som ikke har direkte kontakt med hverandre, slik som når *sløyfe* blir til *fløyse* (Høigård, 2019).

Det vil variere fra språk til språk når de ulike språklydene og prosessene bør være på plass og gå over, da den fonologiske utviklingen er språkspesifikk (Frank & Bjerkan, 2019). Det som kjennetegner et gitt språk, er kombinasjoner av fonologiske egenskaper. Man kan finne disse egenskapene også i andre språk, men kanskje ikke kombinert på samme måte (Kristoffersen, 2008). For å med større sikkerhet kunne si noe om språklydutviklingen hos norske barn i dag er det behov for en nyere innhenting av normdata da språket stadig er i endring. Dette gjøres nå, da det i forbindelse med utvikling og normering av det nye kartleggingsverktøyet for fonologiske vansker er en pågående innhenting av normdata av språklydutviklingen hos norskspråklige barn. Det nye kartleggingsverktøyet har fått navnet *Diffkas, Differensial-diagnostisk kartlegging av språklydsvansker*, og utarbeides av blant annet Anne M. Frank og Kisten M. Bjerkan ved Statped (Frank & Bjerkan, 2019). En normering innebærer at testresultatene er hentet fra et større utvalg som ligner den gruppen som testen skal brukes på. Normeringen gjør at man kan sammenligne ett barns resultater med andre (Svartdal, 2020). Da den fonologiske utviklingen er språkspesifikk, er det behov for kunnskap om norsk fonologi og derfor av betydning at det utvikles et verktøy som baserer seg på norske normdata (Frank & Bjerkan, 2019). Dette arbeidet er i gang, både med utvikling av en ny norsk test, og innhenting og analysering av normdata for norsk språklydutvikling. Dette gjør at det i fremtiden vil være mer evidens for å si noe om hvilke forenklingsprosesser som er vanlige i norsk språklydutvikling, og ved hvilken alder de ulike prosessene normalt sett vil opphøre.

I Danmark er det allerede utført en innhenting av normdata, og i den danske studien *Phonological development of Danish-speaking children* som Marit Carolin Clausen og Annette Fox-Boyer publiserte i 2017 har de innhentet normdata for enspråklige danske barn. Studien ble gjennomført som en normativ tverrsnittstudie av den fonologiske utviklingen til 443 barn i alderen 2;6 – 4;11 år. Her fant de at danskspråklige barn har få utviklingsmessige prosesser. De viser til prosessene; fronting av velarer, fronting av /ç/, initial og final klusterreduksjon, assimilasjon og svak stavelsesreduksjon som vanlige prosesser, og viser til at dette også er vanlige prosesser i flere andre land. Språklyden /ç/ forekommer sjelden i barns vokabular på dansk, og fronting av /ç/ er den prosessen de ser vedvarer lengst, helt til 4;5 år. Ut over dette viser resultatene at de øvrige prosessene normalt sett er over når barna er 3;11 år (Clausen & Fox-Boyer, 2017).

2.1.3 Fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet er også en del av den fonologiske utviklingen, og innebærer å bli bevisst på språkets form, slik som at ord består av ulike stavelser og lyder. En del av dette innebærer utvikling av metaspråklige ferdigheter, slik at man kan snakke *om* språket, i stedet for om innholdet og meningen bak ordene (Høigård, 2019). Et utenfra-perspektiv på språket avhenger av at man allerede mestrer talespråket godt (Espenakk et al., 2007), og er en viktig forutsetning for å kunne lære å lese (Høigård, 2019). Melby-Lervåg, Lyster og Hulme (2012) har gjennomført en meta-analytisk studie hvor de har sett på fonologiske ferdigheter og dets rolle inn mot leseopplæringen. Her drar de blant annet frem at barn med dysleksi gjennomgående har store vansker med fonologisk bevissthet, og at det er en sterk sammenheng mellom fonologisk bevissthet og leseferdigheter. Blant annet så de gjennom studiene at bevissthet om enkeltlyder spiller en stor rolle i avkoding av enkeltlyder og bokstaver (Melby-Lervåg et al., 2012; Melby-Lervåg, 2016).

Å arbeide mye med lyder og stavelser kan regnes som en av de viktigste aktivitetene for å forebygge utvikling av dysleksi, da barn som er godt kjent med rim, regler, rytme og språklek har en kortere vei til det metaspråklige (Høigård, 2019). Flere studier viser også at trening av fonembevissthet i barnehagen kan ha langvarige positive effekter for barns videre leseutvikling, spesielt for barn med svake fonologiske ferdigheter eller med særlig stor risiko for å utvikle lesevansker, eksempelvis barn av foreldre med dysleksi (Elbro & Petersen, 2004; Kjeldsen et al., 2003; Kjeldsen et al., 2019). Høigård (2019) trekker frem at trening av fonembevissthet i barnehagen bør foregå gjennom lek og aktivitet med språket, slik som å lytte ut lyder, bokstavlek, rim og regler, klapping av stavelser i navn eller ord, og tekstsaking. For å også bevisstgjøre barna om at ord består av flere lyder kan det være en fin aktivitet å se seg selv i speilet samtidig som man uttaler ulike ord. Videre har det å klappe stavelser og å leke med rim og regler en særlig sentral og viktig rolle i arbeidet med å stimulere barnas fonembevissthet. I disse aktivitetene må barna konsentrere seg om lydstrukturen i ordene gjennom å høre på det lydlige uttrykket, og oppmerksomheten deres trekkes bort fra ordenes betydning og over til den språklige formen (Høigård, 2019).

2.2 Fonologiske vansker

Fonologiske vansker er mer vanlige enn fonetiske vansker, og er med andre ord de språklydvanskene som opptrer hyppigst (Nettelbladt et al., 2008a). I korte trekk handler fonologiske vansker om utfordringer med å etablere et lydsystem og å bruke dette på en aldersadekvat måte (Bjerkan, 2005). Barn med fonologiske vansker har ofte utfordring med å diskriminere, produsere og segmentere språklyder, og vil i mange tilfeller også ha en svekket fonologisk bevissthet (Dodd, 2005). Vanskene kan knyttes til manglende oppfattelse og bruk av kontraster i egen tale. Barnet vil eksempelvis kunne oppfatte en uttalefeil hos andre, men ikke den samme feilen hos seg selv (Espenakk et al., 2007). Fonologiske vansker varierer i alvorlighetsgrad, og vil kreve ulik mengde og type behandling. Noen barn vil vokse vanskene av seg, eller ha nytte av kun enkel stimulering – mens andre vil ha behov for et helhetlig behandlingsprogram for å endre den motoriske planleggingen av ord. De fonologiske vanskene kan opptre isolert, eller være del av en mer omfattende språkvanske (Dodd, 2005).

Fonologiske vansker oppdages ofte når barnet er i barnehagealder, og gjør seg synlig ved utypisk bruk av språklydene for den alderen barnet er i (Høigård, 2019). Etter kartlegging og henvisning fra barnehagen vil logoped eller Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) kartlegge videre, for så å veilede og jobbe med barnet i samarbeid med barnehage og foresatte (Espenakk et al., 2007). For å gi en best mulig behandling av språklydvansker er det viktig å kunne skille mellom fonetiske og fonologiske vansker, i tillegg til å kunne forstå og skille mellom ulike typer fonologiske vansker (Dodd, 2005). I neste underkapittel vil derfor Barbra Dodds differensialdiagnostiske klassifiseringsmodell beskrives i korte trekk.

Klassifiseringssystemet er allerede utviklet og prøvd ut på flere språk, som tysk, dansk, maltesisk og tyrkisk, hvor de har kunnet plassere samtlige barn i en av undergruppene (Frank & Bjerkan, 2019). En rekke logopeder i Norge har også begynt å ta dette i bruk i sitt arbeid, men det er per dags dato ingen normert test for språklydvansker hos norske barn, noe som gjør plasseringen i de ulike undergruppene vanskeligere (Frank & Bjerkan, 2019). Det pågående normeringsarbeidet av kartleggingsverktøyet Diffkas vil endre dette. Sammen med Annette Fox-Boyers (2017) psykolingvistiske intervensjonsmetode for barn med uttalevansker (POPT) vil Diffkas gjøre testing, klassifisering og behandling helhetlig i arbeidet med språklydvansker i Norge (Frank & Bjerkan, 2019).

2.2.1 Klassifisering av språklydvansker

For å skille ulike typer språklydvansker fra hverandre er det nå flere land som støtter seg på psykolingvistiske modeller for å klassifisere språklydvansker etter hvilke fonologiske forenklingsprosesser barn bruker (Frank & Bjerkan, 2019). Psykolingvistik er en forskningsdisiplin som blant annet undersøker hvordan mennesker tilegner seg og utvikler språk (Teigen, 2019). Barbara Dodd har utviklet en differensialdiagnostisk modell som klassifiserer språklydvansker i fire undergrupper; artikulatoriske vansker, fonologisk forsinkelse, konsistente - og inkonsistente fonologiske vansker (Dodd, 2005). Hver av de fire undergruppene kjennetegner bruk av eksplisitte forenklingsprosesser som gjenspeiler barnets underliggende vanske (Frank & Bjerkan, 2019). Det er altså det vi hører av lydproduksjon som definerer hvordan vanskene klassifiseres, og hvordan vi videre behandler dette. Vanskene kan opptre isolert og på tvers av hverandre (Dodd, 2005). I tillegg til de fire undergruppene viser Dodd også til en femte kategori, hvor andre språklydvansker plasseres. Dette kan eksempelvis være barneapraksi og dyspraksi, hvor barna også har store oralmotoriske vansker (Dodd & Crosbie, 2005).

Artikulasjonsvansker

Dodd (2005) beskriver artikulasjonsvansker som vansker med å uttale spesifikke fonemer, vanligvis /s/ eller /r/ som hos mange er blant de siste lydene som faller på plass. Barn med disse vanskene vil både spontant og planlagt bruke den samme erstatningslyden eller forvrengningen hver gang, både når lyden er del av et ord og når den uttales isolert (Dodd, 2005). Dette kan også kalles for fonetiske vansker, og må skilles fra de fonologiske da vanskeområdene og behandlingsmetodene vil være helt ulike (Dodd & Crosbie, 2005).

Forsinket fonologisk utvikling

Forsinket fonologisk utvikling kjennetegnes ved at barnet bruker prosesser som er typiske for yngre barn etter disse burde opphørt (Dodd, 2005). Slik som utelating av lyd, erstatning av lyder, samt tillegg og ombytting av lyder som er beskrevet i oppgavens delkapittel 2.1.2 *Fonologisk utvikling* (Høigård, 2019). Barn med denne vasken bruker prosesser som er vanlige i typisk språklydutvikling, men kan av ulike årsaker ha en forsinkelse i egen utvikling. Dette gjelder blant annet for barn som har en generell forsinket utvikling, som har vokst opp i et svekket språklæringsmiljø eller som i perioder har hatt mellomørebetennelser, og på grunn av dette har hatt redusert hørsel i korte eller lengre perioder (Dodd, 2005). Man regner det

som en forsinkelse om barnet fremdeles bruker en prosess seks måneder etter det er forventet at denne skulle opphørt, noe som vil defineres av hvert språks ulike normdata (Crystal et al., 1989 i Dodd & Crosbie, 2005).

Konsistente fonologiske vansker

Konsistente fonologiske vansker kjennetegnes ved at et barn tar i bruk en eller flere ikke-utviklingsmessige feilmønstre, altså at barnet ikke følger typisk språklydutvikling, men i stedet tar i bruk en eller flere atypiske prosesser (Dodd, 2005). Dette skjer systematisk, og kan eksempelvis være backing av alveolarene /t/, /d/ og /n/ eller sletting av initiale konsonanter, noe som kan skyldes vanskeligheter i den fonologiske gjenkjennelsen av det hørte input (Fox-Boyer, 2017). De atypiske prosessene kan ofte opptre i kombinasjon med typiske prosesser eller hos barn som også har forsinkelser i sin fonologiske utvikling. Barna skal likevel bli klassifisert med konsistente fonologiske vansker og få intervensjon ut fra dette (Dodd & Crosbie, 2005).

Inkonsistente fonologiske vansker

Barn med inkonsistente fonologiske vansker vil ofte ha både typiske og utypiske prosesser i sitt verbalspråk, men kjennetegnes ved stor variasjon i produksjon av ord og i ordbruk. For å teste for inkonsistente vansker benyttes 25 testord, og testen gjennomføres ved at barnet skal navngi det de ser på bilder. Man gjennomfører den samme testen tre ganger, og om minst 40% av ordene produseres ulikt ved to av de tre testrundene kan barnet klassifiseres med inkonsistente fonologiske vansker. Disse vanskene kan assosieres med svikt i den fonologiske planleggingen (Dodd & Crosbie, 2005), og vansker med arbeidshukommelsen. Det antas at barnas motoriske program for ordene ikke er stabile nok, og at de derfor må sette sammen ordene på nytt motorisk for å uttale dem (Fox-Boyer, 2017).

2.2.2 Mulige følger av fonologiske vansker

Det å ha fonologiske vansker eller svake fonologiske ferdigheter kan gi en rekke følger, og kan også være del av en sammensatt språklig vanske (Nettelbladt et al., 2008b). Det er vanlig at barn med språklydvansker over tid kan oppleve frustrasjon over å ikke bli forstått, både av familie, venner og andre i nærmiljøet. For de som opplever frustrasjon kan dette igjen gå over til at man snakker mindre og tar mindre kontakt med andre. Det kan gå ut over lek og bruk av språket, noe som igjen har en negativ effekt når bruk av språket i samhandling med andre er

viktig for videre utvikling. Barnet kan også miste status, da eldre søsken eller nære venner kan bli bedt om å oversette hva barnet prøver å si. Det kan også skje at voksne senker forventningene og begynner å bruke et enklere språk til barnet, da noen underbevisst kan tolke uttalevanskene som at barnet også forstår mindre (Dodd & Crosbie, 2005).

Som vist til i kapittel 2.1.3 *Fonologisk bevissthet* kan lese- og skrivevansker som dysleksi knyttes opp mot fonologiske vansker, da det er funnet sammenhenger mellom barns fonologiske bevissthet og videre leseopplæring (Melby-Lervåg, 2016). Norges dysleksiforbund gjennomførte nylig en undersøkelse gjennom Norstat, som fant at for utvalget deres bestående av personer mellom 15-35 år var det kun halvparten av de med dysleksi som ble oppdaget og som fikk dette påvist før de begynte på ungdomsskolen. Av disse igjen var det kun 1% som ble oppdaget i barnehagen og 17% på småtrinnet i grunnskolen (Dysleksi Norge, 2021). Hvor stor prosent som vil oppdages i barnehagene i 2021 er for tidlig å si, men det har tydelig blitt et større fokus på kartlegging og forebygging av dysleksi i fagmiljøene i Norge. Dette fokuset ser man blant annet hos Universitetet i Tromsø og Trude Nergård Nilsen, som har utviklet screeningstesten *Literate* for å fastsette dysleksi for barn mellom 4-13 år. Screening kan gjennomføres på hele grupper, hvor de som viser tegn til vansker allerede i barnehagen kan fanges opp og gis videre utredning. Formålet er å sikre at barn med dysleksi ikke skal gå under radaren (Rolland, 2020).

2.3 Barnehagelærere

2.3.1 Barnehagelærerutdanningen

Med utdanning som barnehagelærer kvalifiserer man blant annet til arbeid som barnehagelærer, pedagogisk leder, fagleder og styrer/daglig leder i barnehage, hvor man inngår som pedagogisk personell med eller uten lederansvar (Korsvold, 2020).

Barnehagelærerutdanningen er en treåring utdanning på bachelornivå, som gir 180 studiepoeng fra høyskole eller universitet (Lovdata, 2016). Navnet barnehagelærerutdanning skiftet fra å hete førskolelærerutdanning høsten 2013, i forbindelse med navnebytte av hele profesjonen (Prop. 33 L (2015-2016)). Fra 1971 til 2014 ble betegnelsen førskolelærer brukt om de ferdigutdannede pedagogene, mens yrkestittelen nå er endret til barnehagelærer (Denk & Korsvold, 2020). For barnehagelærere finnes det en rekke muligheter for videreutdanning, og det er også mulig å bygge videre på utdannelsen ved å ta ytterligere 120 studiepoeng for å

få en mastergrad (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det jobbes også for å få på plass en ny type stilling som barnehagelektor for de med mastergrad, da ansatte i barnehage lønnes etter stillingskategori og ikke etter hvor mye utdanning de har (Tønnessen, 2016).

I tillegg til praksis, fordypning og bacheloroppgave er barnehagelæreutdanningen i dag delt inn i seks ulike kunnskapsområder, på tvers av det som tidligere var fag, slik som norsk, samfunnsfag eller fysisk fostring i førskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2007). En av grunnene til den nye organiseringen er for å speile de fagområdene man jobber med i barnehagene, slik at det tverrfaglige arbeidet også går igjen i utdanningen (Korsvold, 2020). Rammeplan for barnehagelærerutdanningen er overordnet, sammen med de nasjonale retningslinjene, og hvert studiested lager egne programplaner for blant annet innhold og organisering av kunnskapsområdene ut fra disse (Lovdata, 2016). I barnehagelærerutdanningen er det kunnskapsområdet *Språk, tekst og matematikk* som er mest nærliggende til temaet fonologi, men graden av undervisning om dette vil variere og er ikke direkte sikret. Begrep som fonologi eller språklydutvikling nevnes ikke eksplisitt i *De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanning* (2012), i stedet brukes mer indirekte og overordnede begrep som barns muntlige og skriftlige språk og språkutvikling. Dette står listet opp som en av flere kunnskapsmål for studentene og ilegges ikke fokus (Kunnskapsdepartementet, 2012).

2.3.2 Rammer og arbeidsforhold

Barnehagelærere har som pedagogisk personale i barnehagen krav på minst fire timer til planlegging, for-og etterarbeid hver uke (Utdanningsforbundet, u.å.). I denne tiden inngår en rekke oppgaver, som blant annet dokumentasjon, forberedelser til foreldresamtaler, organisering av avdelingen, planlegging av samlingsstunder og aktiviteter, faglig oppdatering også videre. Barnehagelærere i stilling som pedagogiske ledere har også ansvar for å veilede øvrige ansatte, og sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med Barnehageloven og dens forskrifter. På lik linje som skolene styres av sin læreplan har barnehagene sitt eget styringsdokument, *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Som forskrift ut fra lov 64 om barnehager, *Barnehageloven*, fastsetter Rammeplanen overordnede bestemmelser om barnehagens formål, innhold og oppgaver. Her er blant annet hvert fagområde beskrevet, og det tydeliggjøres hva barnehagen skal bidra til og hva personalet skal gjøre for å jobbe i tråd rammeplanens mål (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I fagområdet

«Kommunikasjon, språk og tekst» er ansvaret hos personalet for barnas fonologiske utvikling kun indirekte nevnt, gjennom eksempelvis arbeid med rim, lyd og rytme. De betegnende ordene som fonologi, fonologisk utvikling og fonologiske vansker blir ikke brukt. Det gjør heller ikke ord som språklyder, språklydutvikling eller språklydvansker.

Som en konkretisering av Rammeplanen har Kunnskapsdepartementet også utgitt en veileder for arbeidet med språk i barnehagene. Denne har fått navnet *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat* (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Veilederen tar for seg viktige deler av det Rammeplanen sier om språk og arbeid med språk, og utdyper Rammeplanens mål. Blant annet står det utdypende om ansvaret for å vurdere alle barns språklige kompetanse, både gjennom helhetlige observasjoner og dokumentasjon. Det presiseres også at dette arbeidet skal foregå i samarbeid og forståelse med hjemmet, og at dette er særlig viktig i arbeidet med flerspråklige barn. Til slutt i veilederen er det en gjennomgang av barns språktilegnelse, hvor også talespråklige ferdigheter beskrives i korte trekk. Det står litt om uttale og utvikling av språklyder, sett i sammenheng med barnets øvrige språktilegnelse. Ordet fonologi brukes ikke, og nevnes heller ikke ytterligere i veilederen, men det gis flere eksempler på aktiviteter som kan være med på å styrke denne utviklingen. Slik som at personalet skal være med å leke med språkets form med barna, oppmuntre dem til å lytte til lyder og rytmer i språket og støtte dem når de eksperimenterer med å omsette lyder til skrift. Det vises også til aktiviteter som å leke med rim, lage tulleord og finne ord som ligner på hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette er også i tråd med denne oppgavens kapittel 2.1.3 *Fonologisk bevissthet*, hvor en rekke tiltak og aktiviteter nevnes som stimulerende for barnehagebarns fonologiske utvikling. I veilederen skrives det også litt om språkvansker, og talespråklige vansker beskrives kort. Det gis noen eksempler på typiske forenklingsprosesser, før delkapittelet oppsummerer med at det kan være tegn på en type språkvanske om slike utfordringer vedvarer når barna nærmer seg skolealder (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

3 Metode

3.1 Kvantitativ metode

Begrepet metode kommer fra det greske ordet *methodos* og betyr «å følge en bestemt vei mot målet» (Befring, 2015). I utdanningsvitenskap er det særlig tre forskningsmetoder som er sentrale; historiske, kvalitative og kvantitative metoder. Historiske metoder kan blant annet brukes for å beskrive og forklare utviklingstrekk ved et fenomen over tid, og tar gjerne i bruk kilder av historisk karakter som lovdata. Kvalitative metoder kjennetegnes av forskerens nærhet til informantene, og benyttes blant annet for finne ut mer om deres holdninger eller følelser rundt et emne. Ved bruk av kvalitative metoder vil man kunne gå i dybden av et fenomen, gjennom eksempelvis observasjoner eller intervju. Kvantitative metoder som spørreundersøkelser vil på den andre siden kunne kjennetegnes som mer objektive, hvor datagrunnlaget baseres på målinger og tallmateriale, og kommer fra et større utvalg. Ved bruk av kvantitative metoder kan man telle opp utbredelsen av fenomener, og gjennom dette avdekke og beskrive allmenne trekk gjennom resultatene, da funnene bearbeides og analyseres statistisk (Befring, 2015). For dette prosjektets ble en kvantitativ tilnærming valgt, med spørreundersøkelse som metode. Dette ble naturlig da det ut fra problemstillingen var viktig å få så mange barnehagelærere som mulig til å respondere slik at det kunne pekes på allmenne trekk fra resultatene.

3.2 Forskningsdesign

Prosjektets forskningsdesign velges ut fra studiens problemstilling (Befring, 2015). Ut fra problemstillingen og behovet om begrensede opplysninger fra mange informanter er det derfor valgt et surveydesign for denne studien (Befring, 2015). Survey brukes blant annet som design når man ønsker å nå ut til mange, og gjennom standardiserte spørsmål og svaralternativer vil hente informasjon som kan analyseres statistisk, og ved stort nok utvalg generaliseres (Cohen et. al., 2018). Surveydesign er også en samlebetegnelse for flere innsamlingsteknikker, eksempelvis spørreundersøkelse, strukturert intervju, og noen typer observasjoner (De Vaus, 2014). For å nå mange barnehagelærere fra et stort geografisk spredt område i løpet av kort tid er spørreundersøkelse valgt som innsamlingsteknikk i denne

studien. Videre er et spørreskjema med fastlagte spørsmål og svaralternativer benyttet, slik at informantenes svar direkte kan sammenlignes gjennom statistiske analyser (Cohen et al., 2018). Prosjektets formål er å undersøke hvordan barnehagelærere opplever egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker. Med bakgrunn i dette er det valgt at resultatene fra spørreundersøkelsen presenteres på en beskrivende, deskriptiv måte. Dette fremfor å gå i dybden av årsakssammenhenger som ved kausale design, eller prøve å utvikle nye perspektiv eller begreper slik som ved eksplorerende design (Cohen et al., 2018). Dette er også en ikke-eksperimentell studie, da man ved spørreundersøkelsen ikke prøver å forandre noe eller noen (Cohen et al., 2018) En kan derfor oppsummert si at dette prosjektet har et deskriptivt ikke-eksperimentelt surveydesign.

Studien gjennomføres som en tverrsnittstudie, da det kun innhentes informasjon på ett bestemt tidspunkt, idet informantene svarer på undersøkelsen (Befring, 2015). Ved tverrsnittstudiet er det altså barnehagelærernes opplevde kompetanse akkurat i undersøkelsestidspunktet som måles, til forskjell fra longitudinelle studier som strekker seg over lengre tidsperioder. En tverrsnittstudie sees på som mest formålstjenlig for dette prosjektet, uavhengig av hensynet til studiens varighet. Et annet uttrykk for tverrsnittstudier er *ex-post-facto*-undersøkelser, som viser til at svarene hører fortiden til i det de er blitt samlet inn (Befring, 2015). For dette prosjektet kan dette være tilfelle da undersøkelsen kanskje inspirerer noen av informantene til å lære mer om fonologiske vansker og språklydutvikling, og man da vil kunne få andre svar ved en tilsvarende måling på et senere tidspunkt.

3.3 Populasjon og utvalg

Populasjonen for denne studien er alle utdannede barnehagelærere som er i jobb i norske barnehager. Dette er en relativt homogen gruppe, da de har den samme utdanningen og er ansatt i norske barnehager. Innad i populasjonen vil man likevel finne variasjoner, da det vil være geografisk spredning, og ulik lengde og type erfaring hos de forskjellige. Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå var det i 2020 registrert 36 510 barnehageansatte med utdanning som barnehagelærer (Statistisk sentralbyrå, 2021a). Disse var fordelt i 5620 barnehager som pedagogiske ledere, styrere, personale som gir særskilt språkstimulering til minoritetsspråklige barn, annen grunnbemanning og personale som utfører arbeid knyttet til barn/barnegrupper som krever ekstra ressursinnsats (Statistisk sentralbyrå, 2021b). En

representativ utvalgsstørrelse for denne gruppen vil ifølge Cohen et al. (2018) være på minimum 379 stykker for en populasjonsstørrelse mellom 30-40 000 med konfidensnivå på 95% og konfidensintervall på 5% (s. 206).

Et utvalg kan i forskningssammenheng regnes som et utsnitt fra en større populasjon. Det er fra utvalget man samler inn data, og det finnes flere måter å trekke ut et utvalg på (Befring, 2015). De to hovedtypene er tilfeldige utvalg og ikke-tilfeldige utvalg, og fra disse igjen finnes det ulike undergrupper (Cohen et al., 2018). Den ideelle fremgangsmåten for et representativt utvalg er tilfeldige randomiserte utvalg, da denne utvalgsmetoden baserer seg på at alle i populasjonen har like stor sjanse til å bli eller ikke bli trukket ut til å delta (Befring, 2015, s. 128). Dette er delvis gjeldende i dette prosjektet, da det i alle settinger har blitt oppfordret til å dele informasjon om undersøkelsen videre. Hvem prosjektet har nådd er på mange måter tilfeldig, samtidig som det også ikke er det da mange av informantene springer ut fra mitt eget nettverk. Det er også kun de som har mottatt epost eller som bruker Facebook som kan ha "oppdaget" undersøkelsen, noe som ekskluderer en del barnehagelærere. Da barnehagelærere er en stor populasjon og det var ønskelig med svar fra hele landet er det i stedet sett til et formålstjenlig kumulativt utvalg, også kalt snøballutvalg. Et kumulativt utvalg er ikke-tilfeldig og har som formål å forstørre seg selv. Det er som formålstjenlig ofte styrt av praktisk-økonomiske betingelser, noe som også er gjeldende i denne studien (Befring, 2015). Da jeg ønsket mange svar over kort tid og ikke har direkte uttrekksmulighet eller kontaktinformasjon til hele populasjonen er dette utvalget derfor passende til prosjektet.

For å nå flest mulig ut fra en tidsramme på 14 innsamlingsdager ble det gjennomført rekruttering via eget nettverk, i sosiale medier og gjennom direkte kontakt til barnehager. Tidsrammen på 14 dager ble blant annet valgt for å oppfordre informantene til å gjennomføre undersøkelsen fortløpende, og samtidig gi de som får den videresendt mulighet til å respondere og igjen dele undersøkelsen videre. Det ble sendt informasjon direkte til barnehagelærere i eget nettverk, blant disse også tidligere arbeidskollegaer og studievenner fra flere landsdeler. I sosiale medier ble det lagt ut en generell oppfordring om å dele undersøkelsen med barnehagelærere, både på egen side og i tre større grupper. Rekruttering i sosiale medier ble på forhånd godkjent av Personvernkontoret til Institutt for Spesialpedagogikk etter prosjektet ble lagt inn i Universitetet i Oslo sitt Forskningsprosjektregister (Forskpro, u.å.).

3.4 Datainnsamling

Under innsamlingsperioden ble det jobbet aktivt for å maksimere antall svar, slik at studiens statistiske validitet kunne styrkes gjennom et stort utvalg (Cohen et al., 2018). Innleggene på Facebook ble jevnlig oppdatert for å vekke interesse hos flere, og også overvåket for å unngå navn i kommentarfeltene. Dette hendte kun en gang, og kommentaren ble slettet omgående. Det å bruke eget nettverk i innsamlingen kan ha medvirket i muligheten til å nå mange informanter, da familie, venner og bekjente har hatt et ønske om å hjelpe til med prosjektet. Det at jeg kjenner mange barnehagelærere fra studietiden og gjennom tidligere arbeidsplasser, har nok også gitt meg en vei inn og sikret en rekke svar på undersøkelsen. Under innsamlingen kom det tilbakemelding på at det var flere førskole-/barnehagelærere som ønsket å ta del i studien, men som av ulike årsaker ikke lenger jobber i barnehage. De er eksempelvis ansatt i skolen eller i PPT. Ikke alle av disse hadde oppfattet hvem som var i målgruppen før de var i gang med undersøkelsen, men avbrøt denne da de forsto at studien ikke var rettet mot dem. En tydeligere presisjon i innledningen og i markedsføringen av spørreundersøkelsen kunne derfor vært nyttig.

Det ble først sendt ut epost til 572 barnehager i Norge fordelt med 52 barnehager i hvert fylke. Av disse ble det sendt til 22 familiebarnehager, 275 private barnehager og 275 kommunale barnehager. Epostene ble sendt på blindkopi. En rekke av disse genererte melding om feilsending og kom aldri frem til mottaker som følge av spamfilter eller andre sikringer mot fellessendte eposter. Det ble også sjekket for feilstaving. Noen av epostene ble også besvart med informasjon om at vedkommende var gått over i annen stilling, var sykemeldt eller lignende. Totalt utgjorde dette 117 eposter. For å kompensere for dette ble det en uke senere sendt ut 198 nye eposter, hvorav 39 av disse igjen generte tilsvarende feilmeldinger. Den siste gruppen fikk da én ukes svartid i stedet for to. Totalt ble det sendt 770 eposter, hvor 614 av disse kan antas å være mottatt. Epostadressene fant jeg på hjemmesidene til Pedlex, hvor landets barnehager og skoler er registrert (Pedlex, u.å.). Barnehagene ble tilfeldig plukket ut, men ved private og kommunale barnehager (ikke familiebarnehager) ble en nedre grense på 25 barn satt som inklusjonskriterie. Der det er få barn vil det også være få barnehagelærere ansatt, og kriteriet ble satt for å øke antall mulige respondenter. I eposten lå det informasjon om undersøkelsen, og en oppfordring om å delta og å dele videre med barnehagelærere i egen barnehage og i eget nettverk. Se eget vedlegg. Hvor mange informasjonen har nådd er usikkert, og det er derfor ikke mulig å si noe om svarprosent.

3.5 Digital spørreundersøkelse

3.5.1 Bruk av digital spørreundersøkelse

En digital spørreundersøkelse er særlig formålstjenlig ved et stort utvalg (Cohen et al., 2018). Den er både tidseffektiv, kostnadsfri og miljøvennlig å distribuere, og kan gjennomføres av et stort antall deltakere. Informantene kan også gjennomføre på det tidspunktet og stedet som passer dem selv best, noe som gjør digitale spørreundersøkelser veldig fleksible (Cohen et al., 2018). Man kan også gjennom spørreskjemaet sikre at informantene svarer på alle spørsmål før de går videre, og som motivasjonsfaktor kan de kan få opp grafisk hvor langt i spørreskjemaet de er kommet underveis. I tillegg gir muligheten for anonymitet ofte større grad av ekthet i informantenes svar, noe som er med på å styrke studiens reliabilitet (Cohen et al., 2018). Digitale spørreundersøkelser kan også gjøres veldig enkle, slik at alle har forutsetning for å kunne svare (De Vaus, 2014). Det finnes en rekke positive sider ved digitale spørreundersøkelser, men også noen ulemper. Blant annet kan det i distribusjon av spørreundersøkelsen via epost fort være at den havner i spam-filteret til mottaker og derfor ikke kommer helt frem. Videre kan instruksjoner for gjennomføring av undersøkelser fort misforstås da de kanskje ikke er tydelige nok for alle, og avstanden til intervjuer kan føles for lang for noen. Det kan også være flere som avslutter undersøkelsen underveis om den oppleves for lang, da man kun trenger å lukke nettsiden for å avbryte. I tillegg kan det være fare for falske eller feile svar, da man ikke kan kontrollere hvem som svarer og om de som svarer gir ærlige og korrekte svar (Cohen et al., 2018).

3.5.2 Nettskjema

For spørreundersøkelsen ble programmet Nettskjema brukt, da dette er Universitetet i Oslo sin egenutviklede plattform for dette formålet (Universitet i Oslo, u.å.). I Nettskjema er det lyse og hyggelige farger, og mulighet til å lage et oversiktlig spørreskjema som fungerer godt på flere digitale plattformer. Det er også lett å innhente svar, da man kan lage spesifikke lenker med passord, eller åpne lenker til skjemaet som kan deles videre. Til dette prosjektet ble åpen lenke valgt, da det var ønskelig at informasjon om spørreundersøkelsen skulle deles videre. I Nettskjema kan man også velge om spørreundersøkelsen skal innhente personopplysninger, men da det av denne studiens karakter er like formålstjenlig å ha en anonym innsamling av data ble dette valgt bort. Det er altså ingen innhenting av epostadresser, IP-adresser, navn eller tilsvarende, og heller ingen åpne svarfelt i Nettskjema hvor informantene kan skrive inn

sensitive opplysninger selv. For å sikre at informantene svarer på alt i undersøkelsen er alle spørsmål satt som obligatoriske. For å komme videre og for å fullføre undersøkelsen må altså alle spørsmål besvares. Spørsmålene markeres, og det kommer opp varsel om man prøver å gå til neste side uten å ha svart på alt. I etterkant av svarinnsamlingen gir Nettskjema mulighet for en oversiktlig rapport over de samlede resultatene, samt mulighet til å gå inn i hvert enkelt svar. Det kan også opprettes en overførbar Excel-fil som kan brukes videre i statistikkprogrammer for å hente enda mer ut av svarene. For å styrke den statistiske validiteten og minimere trusselen for målefeil, er dataene lastet inn maskinelt fra Nettskjema via Excel til statistikkprogrammet Jamovi. I tillegg er rapporten som Nettskjema tilbyr automatisk generert, noe som sørger for en oppsummering av resultatene, både prosentvis og med antall svar under hvert alternativ. Alle manuelle talloverføringer inn i masteroppgaven er kontrollert minst tre ganger.

3.5.3 Spørreskjemaet i lys av problemstillingen

For å ivareta studiens problemstilling "*Hvordan opplever barnehagelærere egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker*" er det blitt arbeidet mye med utforming av spørreskjemaet. For å styrke studiens begrepsvaliditet er det skrevet en innledning om fonologi i forkant av spørsmål om dette. I denne gis det også en beskrivelse av forskjellene mellom fonetiske- og fonologiske vansker, da det å forklare disse begrepene kan være av avgjørende betydning for å sikre en felles begrepsforståelse knyttet til både spørsmål og svar i undersøkelsen (De Vaus, 2014). Utover det å forklare sentrale begrep er det også forsøkt å stille spørsmål som gir dekkende svar for problemstillingen, samt spørsmål som kan være relevante å sammenligne svarene med, men som i seg selv ikke er hentet direkte ut fra problemstillingen. I tillegg kommer bakgrunnsspørsmål som gir informasjon om informantene, noe som er særlig nyttig for å si noe om representativitet og som gjør det mulig å dele informantene i grupper og analysere svarene ut ifra dette (De Vaus, 2014). Et eksempel på spørsmål som ikke er direkte knyttet til problemstillingen er; «Hvor ofte snakker dere om språklydvansker på arbeidsplassen din?». I seg selv sier ikke dette noe om hvordan barnehagelærerne opplever egen kompetanse, men det er et interessant spørsmål for å forstå informantene. I tillegg kan bruk av kompetanse henge sammen med grad av kompetanse, og spørsmålet faller dermed naturlig som en indirekte vinkling knyttet til problemstillingen. For å dekke flere områder av kompetanse, og å øke forståelsen for de svarene som blir gitt er det stilt spørsmål i flere kategorier, under blant annet overskriftene *Fonologi*, *Henvvisning* og

samarbeid, Utdanning og Kompetanse. Det er også stilt flere spørsmål av lignende art knyttet til kompetanse om språklydutvikling, fonologiske vansker samt språk og språkutvikling generelt.

3.5.4 Utforming av spørsmålene

Utforming av spørsmål i en spørreundersøkelse henger tett sammen med hvordan resultatene fra undersøkelsen er tenkt analysert og brukt videre (De Vaus, 2014). Innledningsvis i undersøkelsen er det spørsmål knyttet til informantenes bakgrunn. Disse kan regnes som relativt enkle å svare på, og stilles derfor før de mer krevende spørsmålene senere i undersøkelsen (De Vaus, 2014). Her benyttes spørsmål av nominal og kontinuerlig karakter (Cohen et al., 2018) hvor det eksempelvis spørres om utdanning, studiested, arbeidssted, antall år i jobb osv. Videre i undersøkelsen er det bruk en Likert-skala for å få resultater som beskriver informantenes holdninger og opplevelser samtidig som de kan analyseres statistisk som ordinale data. Her fungerer hvert spørsmål som en variabel, og kan analyseres for seg eller i sammenheng med andre spørsmål (De Vaus, 2014). Det er brukt en fempunktsgradering fra Ingen/svært liten grad til i Svært stor grad. Ved kapitlet *Henvising og samarbeid* er det også brukt alternativet «Ikke aktuelt», da det ikke er alle som har samarbeidet med logoped eller Pedagogisk-psykologisk tjeneste. I spørreskjemaet er spørsmål under samme tema plassert i rutenett. Dette er gjort både for å spare plass, men også fordi det er oversiktlig og gjør det lett å svare på undersøkelsen (De Vaus, 2014). For å få resultater som enkelt kan sammenlignes og analyseres statistisk er det primært brukt ferdigutfylte svaralternativer i undersøkelsen (De Vaus, 2014). Unntaket er to spørsmål hvor informantene selv får skrive inn tall i et svarfelt for å si når de var ferdig utdannet og i hvor mange år de har vært i jobb som barnehagelærer. I disse svarfeltene er det ikke mulig å bruke bokstaver, noe som sikrer anonymitet ved at det ikke oppgis sensitive opplysninger. Det er også satt inn en sikring som gjør at tallet må være innenfor gitte rammer slik at det enklere kan sammenlignes med andre. Var man ferdig studert i 1983 må man eksempelvis skrive inn hele årstallet fremfor bare 83. For å videre sikre statistisk analyserbare data er det også primært brukt radioknapper som kun gir ett svar på hvert spørsmål. Dette gir oversiktlige resultater, og mulighet for å si noe om svarprosent innen hvert svaralternativ (De Vaus, 2014). Her er det også noen unntak, hvor informantene blant annet svarer på hvilken utdanning de har og hvilke aldersgrupper de arbeider med / har arbeidet med. Her får de mulighet til å huke av for flere svaralternativ da dette er naturlig. Når det kommer til spørsmål om utdanning kan avhukingsmuligheten bidra til at man eksempelvis både krysser av for videreutdanning og for

mastergrad. Svarene kan derfor ikke summeres opp før en sjekk for dobbelavhuking er gjort. Ved spørsmål om nåværende og tidligere arbeid med de ulike aldersgruppene kan det være interessant å se på resultatene om man går inn i svaret til hver enkelt informant. Dette for å analysere om eksempelvis erfaring med kun 1-3-åringer påvirker svarene om opplevd kompetanse og behov for dette i nåværende arbeidssituasjon.

3.5.5 Pilotering

For å ivareta studiens begrepsvaliditet, og sikre god flyt og et godt språk i spørreundersøkelsen ble det gjennomført en pilotering i forkant av utsendelse (Cohen et al., 2018). Undersøkelsen ble gått gjennom av tre barnehagelærere, hvorav en av disse også er min medstudent ved logopedistudiet. Barnehagelærerne ble særlig bedt om å gi tilbakemelding på om begrepene som blir brukt er forståelige, og på om spørsmål og svaralternativer er godt nok formulert og dekkende nok. Samtlige gav uttrykk for dette, og opplevde også undersøkelsen som oversiktlig og enkel å gjennomføre. De opplevde også den innledende teksten og teksten om fonologi som ryddige og informative med et godt forståelig språk. I tillegg kom det tilbakemelding på at det var fint med sikring mot å svare feil tall i de åpne svarfeltene.

Fra min medstudent ved logopedistudiet fikk jeg også en rekke utfyllende kommentarer som har ført til endringer i undersøkelsen. Nå blir PPT introdusert med fullt navn ved første benevning slik at jeg sikrer at alle vet hvilken tjeneste jeg sikter til. Videre skrives PPT med store bokstaver. Jeg har også endret størrelse på forbokstav i epostadressen ved første side slik at denne samsvarer med resten av skjemaet, og svaralternativet «Statlig barnehage» er fjernet. Videre er rekkefølgen ved det innledende kapittelet endret slik at dette gir mer mening for informantene, nå spørres det først om de ønsker å delta – før de får spørsmål om de er i undersøkelsens målgruppe. Videre er det under påstandene om *Utdanning* oppdaget og endret et dobbelspørsmål. Her stod det «Jeg husker og tar i bruk mye av denne undervisningen». Dette er nå endret til «Jeg tar i bruk mye fra denne undervisningen». Det er også gjort endringer i formuleringene av de to spørsmålene om samarbeid med logoped på side 7 i spørreskjemaet. Her har formuleringen gått fra «Har du samarbeidet med logoped om barn med fonologiske vansker» til «Har du samarbeidet med logoped i oppfølgingen av barn med fonologiske vansker». Dette for å tydeliggjøre spørsmålet og unngå svaralternativet «Vet ikke», da informantene bør vite om de har samarbeidet med logoped om dette.

3.6 Statistisk analyse

Ved valg av statistisk analyse er det særlig sett til deskriptiv statistikk, da det å beskrive barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse er sentralt for dette prosjektet. Deskriptive analyser brukes for å organisere datamaterialet, og er også formålstjenlig for å oppsummere de funnene man gjør gjennom eksempelvis tabeller og grafer (De Vaus, 2014). Variablene som er analysert er primært på nominal- og ordinalnivå, med unntak av to kontinuerlige variabler; antall år med erfaring og årstall for ferdig utdanning som barnehagelærer. De nominale variablene kan ikke rangeres, men består av flere kategorier av lik verdi som arbeidssted og stilling. De ordinale variablene kan rangeres, men uten krav om at det er lik avstand mellom hver kategori (De Vaus, 2014). Likert-skalaen som er mye brukt i undersøkelsen er eksempel på dette, hvor spørsmålene rangeres fra *Ingen / svært liten grad* til *Svært stor grad*.

For å finne frekvensfordeling og sentraltendens for den enkelte variabel er det gjennomført univariate analyser. For nominalvariabler er typetall / modus sentraltendens, for kontinuerlige variabler er det gjennomsnitt, og for de ordinale variablene er det median, den verdien som deler den øvre halvdel fra den nedre halvdel av observasjonene (De Vaus, 2014). Det er også benyttet bivariate analyser for å se etter sammenheng mellom to og to variabler. Eksempelvis om det er sammenheng mellom opplevd kompetanse og fokuset på fonologi i barnehagelærerutdanningen. Gjennom bruk av krystabeller er det forsøkt å se i hvilken retning samvariasjonen mellom ulike variabler heller, og det er også utført tester for korrelasjon og signifikans. For å måle korrelasjon mellom ulike variabler er det hensiktsmessig å ta i bruk tester som *Spearman's rho*, *Phi* og *Cramer's V*. Førstnevnte brukes for ordinale data, og har en variasjon mellom +1 til -1. Et resultat på 0 og i nærheten av 0 indikerer liten til ingen sammenheng mellom variablene, mens man ved +1 snakker om en perfekt positiv korrelasjon. En korrelasjon på -1 betegnes som perfekt negativ, noe som tyder på at forholdet mellom variablene er konstant motsatt av hverandre. Negative korrelasjoner viser ellers at den ene variablene vil øke når den andre avtar, og motsatt. Testen *Phi* brukes for å måle korrelasjon mellom to nominale variabler med to kategorier hver. Den har en variasjon fra 0-1.0 på lik linje med *Cramer's V*, hvor relasjonen som måles kan antas som sterkere jo nærmere 1.0 man kommer. *Cramer's V* brukes for nominale data hvor minst en av variablene har mer enn to kategorier (De Vaus, 2014). I samfunnsvitenskapelige data der de fleste utfallene har mange årsaker er det mindre sannsynlig at variablene har en veldig sterk

relasjon, og en korrelasjon på .300 kan regnes som relativt sterk. For å finne ut om de resultatene man har fått i korrelasjonsanalysene er pålitelige bør man gjennomføre en signifikanstest for ordinale og kontinuerlige data, også kalt P-test (probability-test), som går fra 0-1. Jo nærmere resultatene fra P-testen er 0, jo større sannsynlighet er det for at korrelasjonen ikke er et resultat av feilmåling og at det kan regnes som sannsynlig at det eksisterer en sammenheng mellom de målte variablene (De Vaus, 2014).

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om kvalitet, og gir uttrykk for nøyaktigheten og påliteligheten ved en studie. Graden av reliabilitet sier noe om hvor mye man kan stole på de resultatene som presenteres (Cohen et al., 2018). Det er derfor viktig med transparens i alle beskrivelser av studiens gjennomføring. Dette er et viktig prinsipp også for denne masteroppgaven, noe som blant annet synliggjøres gjennom åpenhet i metodekapittelet og med det vedlagte spørreskjemaet. Det skal være mulig å gjenskape studien, og på den måte kunne teste for dens reliabilitet (Cohen et al., 2018). Med bakgrunn i masteroppgavens omfang er ikke en retest gjennomført, men det skal av studiens beskrivelser være mulig med en replikasjon. På grunn av informantenes anonymitet vil det ikke være mulig å gjenskape den eksakte studien, men det vil være mulig å få til en tilsvarende studie ved bruk av det samme spørreskjemaet.

Validitet i forskning innebærer at forskningen er gyldig, både gjennom å måle det den er ment å måle, og at tolkningen av funnene er troverdig (De Vaus, 2014). Det finnes en rekke validitetstyper som gjør seg gjeldende for ulike typer studier, og man må i hvert tilfelle vurdere hva som er målbart for gyldigheten i den aktuelle studien. I kvantitativ forskning er statistisk validitet, begrepsvaliditet, innholdsvaliditet samt intern- og ekstern validitet vanlige validitetstyper (Cohen et al., 2018). *Statistisk validitet* bygger på hensiktsmessig bruk av statistikk for å måle resultatene, og kan være truet av eksempelvis lav statistisk styrke, målingsfeil eller av skjevhet eller liten størrelse på utvalget (Cohen et al., 2018). I denne studien er statistisk validitet ivaretatt gjennom et stort utvalgt (se kapittel 3.3), maskinelle overføringer av data der dette er mulig (se kapittel 3.5.2), og hensiktsmessig bruk av statistikk for å måle resultatene (se kapittel 3.6). *Innholdsvaliditet* er et mål på om måleinstrumentet er godt nok egnet til formålet (Cohen et al., 2018). Jeg har fått tilbakemelding på at undersøkelsen ikke oppleves for lang, og at spørreskjemaet er ok å svare på. Undersøkelsen

har også ferdigutfylte spørsmål og svaralternativer noe som sikrer at det ikke svares på noe annet enn det som spørres om. Oppsummert er dette med på å ivareta studiens innholdsvaliditet. *Begrepsvaliditet* sikrer at de begrepene som brukes er representative og godt forankret hos informantene, og er et mål på om man måler det man mener å måle (Cohen et al., 2018). I denne studien er dette blant annet forsøkt ivaretatt gjennom piloting av undersøkelsen, hvor det ble bedt om spesifikk tilbakemelding i forhold til forståelse av spørsmål og svaralternativ. Videre er det i undersøkelsen skrevet en tekst om fonologi og språklydvansker i forkant av spørsmål om dette, slik at en felles forståelse for disse begrepene skulle etableres. De fleste spørsmålene gir også graderte svar, og dekker de temaene og problemstillingene jeg ønsker å få svar på i studien. *Intern validitet* måler blant annet gyldigheten av de årsakssammenhengene som er funnet i en studies resultater (Cohen et al., 2018). Dette er aktuelt blant annet i kausale studier hvor man søker sammenhenger mellom årsak og virkningsforhold. For dette prosjektet som har et beskrivende, deskriptivt design er det derfor mindre aktuelt å vurdere intern validitet (Cohen et al., 2018). *Ekstern validitet* er et mål på i hvor stor grad det er mulig å generalisere studiens resultater (Cohen et al., 2018). Her er størrelse på utvalget, utvalgsmetoden og variasjonen i populasjonen vesentlige faktorer (Befring, 2015). I kapittel 5.1 er det gjort en egen vurdering av dette, hvor det er kommet til at utvalget i denne studien ikke er tilstrekkelig representativt til å kunne trekke generaliserende slutninger på vegne av hele populasjonen, men at funnene likevel kan gi indikasjoner på hvordan barnehagelærere opplever egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker, og hvilke erfaringer de har hatt gjennom sin barnehagelærerutdanning og i samarbeid med logoped / PPT.

3.8 Styrker og svakheter ved studien

En styrke ved studien er at den har et samfunnsaktuelt tema, da språkoppfølging i barnehagene stadig er oppe til diskusjon. Det er også mange barn med dysleksi eller andre språkvansker som opplever å ikke bli oppdaget eller få riktig hjelp tidlig nok (Gilje, 2021). Studien kan også ha faglig relevans for logopeder, da det å vite hva slags kompetanse barnehagelærere har med seg fra egen utdanning kan være verdifullt inn i samarbeidet. En annen styrke ved studien er at informantene består av en relativt homogen gruppe hvor alle har høyere utdanning på bachelornivå, og svarer med gitt samtykke som profesjonsutøvere. Barnehagelærerne har gjennom dette en felles plattform ved lik utdanningsbakgrunn og likt

arbeidssted, og har forutsetninger for å forstå spørsmål og instruksjoner i undersøkelsen. Innsamlingsmetoden ved kumulativt utvalg kan derimot regnes både som styrke og svakhet ved studien. Utvalgsmetoden gir åpning for mange svar og for at informasjon om undersøkelsen spres til mange, men gjør også at det ikke kan vises til noen svarprosent da man ikke vet hvor mange studien har nådd (Befring, 2015). Ved spørreundersøkelser på internett er det også vanskelig å vite om de som svarer gjør dette ærlig, nøyaktig og riktig (Belson, 1986 i Cohen et al., 2018). Det finnes altså ingen garanti for at det kun er barnehagelærere som har svart, selv om dette er forsøkt å ta høyde for med det innledende spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?». Informantene kan også ha ønsket å virke bedre enn de er, prøvd å svare ut fra det de tror er mest «riktig» eller svart litt tilfeldig nedover i undersøkelsen (Cohen et al., 2018). Det kan også være vanskelig å svare nøyaktig når man må svare med gradering (Fowler, 2009; Cohen et al., 2018). Noe som derimot kan regnes som en styrke og som øker reliabiliteten til studien er at den baserer seg på anonymitet hos informantene, noe som frigjør muligheten til å svare ærlig (Cohen et al., 2018).

3.9 Ethiske betraktninger

I følge NESH, Den nasjonale forskningsetiske komite' for samfunnsvitenskap og humaniora (2016) viser begrepet forskningsetikk til «et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (s. 5). Videre står det at deres «forskningsetiske retningslinjer er konkretiseringer av forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier» (NESH, 2016, s. 5). Dette er forsøkt ivaretatt gjennom hele prosjektets varighet, ved blant annet konfidensialitet og anonymitet for deltakerne, samt redelighet gjennom transparens og god henvisningsskikk. Ved forskning som omhandler personopplysninger skal de som deltar, eller som er gjenstand for forskningen, både være informert og ha samtykket til deltakelsen. NESH presiserer at samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016, s. 14). Ved dette prosjektet innhentes det ingen personopplysninger, men hensynet til samtykke og informasjonsplikt er forsøkt ivaretatt likevel. Da undersøkelsen er anonym har jeg som forsker ingen innflytelse på informantene, og de har kunnet delta på frivillig grunnlag uten press eller begrensninger. Det at jeg har kontaktet eget nettverk kan likevel ha påvirket noen til å delta, da de ønsker å hjelpe meg i prosjektet. Jeg har forsøkt å invitere og oppfordre til deltakelse uten å pålegge forventning eller krav om at de skal delta. For å sikre informert samtykke er det gitt utfyllende

informasjon om studien ved spørreskjemaets første side. Kontaktopplysning for ytterligere informasjon er også oppgitt, men ingen har benyttet seg av dette i forkant av deltakelse. Ansvar for å gi informantene tilstrekkelig informasjon om studien foreligger uavhengig av innhenting av personopplysninger (NESH, 2016). Videre er det for å sikre at samtykket er gitt uttrykkelig, stilt følgende innledende spørsmål; «Ønsker du å delta i denne undersøkelsen?». Her kunne informantene svare Ja eller Nei, før de gikk videre eller avsluttet undersøkelsen. To svarte Nei, noe som aktualiserer behovet for å uttrykke samtykke i forkant av besvarelsen.

Alle forskningsprosjekt som behandler personopplysninger skal meldes inn til NSD, Norsk senter for forskningsdata (NSD, u.å.). Da dette prosjektet ikke innhenter eller behandler noen form for identifiserende personopplysninger slik som IP-adresser, navn eller gjenkjennende karakteristika ble det ved prosjektets oppstart vurdert at prosjektet ikke er meldepliktig etter informasjon på NSD sine nettsider (NSD, u.å.). En av forutsetningene for denne vurderingen er at man av de opplysningene som hentes inn ikke skal kunne spore enkelt svar tilbake til en spesifikk respondent, og at informantene dermed skal være sikret anonymitet (NSD, u.å.). Dette overholdes blant annet gjennom bruk av landsdeler som svaralternativ for studiested og arbeidssted, samt innhenting av få beskrivende variabler. Det spørres blant annet ikke om alder, kjønn eller sivilstatus da dette ikke anses som relevant for prosjektet. Ifølge Universitetet i Oslo sin klassifisering av data og informasjon kan dette prosjektets data klassifiseres som gule (UiO, 2020). Dette med bakgrunn i at de er tilknyttet et studentarbeid og i utgangspunktet ikke er åpne for alle, samt at de kun har relevans for en begrenset brukergruppe ved Universitet (UiO, 2020). Etter Universitetet i Oslo sin datalagringsplan er det valgt sikker lagring av dataene i Nettskjema, der de også er innhentet (UiO, 2021). Utover dette har det vært behov for å laste ned Nettskjemas statistiske rapport, samt en Excel-fil over samtlige svar. Excel-filen har deretter blitt lastet inn i statistikkprogrammet Jamovi for videre analyser. Disse nedlastede dataene er lagret på en egen kryptert minnepinne, og vil sammen med det som er lagret i Nettskjema bli slettet ved prosjektets slutt.

4 Undersøkelsens resultater

Dette prosjektets resultater består av barnehagelærernes svar på spørreskjemaet, se vedlegg II. For å bearbeide og presentere datamaterialet fra undersøkelsen er det gjennomført ulike statistiske analyser i statistikkprogrammet Jamovi. Det er også laget figurer og tabeller direkte i skriveprogrammet Word for å presentere resultatene grafisk. Disse presenteres i kombinasjon med teksten for å fremheve resultatene. De gjør også fremstillingen mer billedlig, noe som kan gjøre teksten lettere og mer interessant for leseren. For å ytterligere forenkle presentasjonen er det i de fleste tilfeller også valgt å slå sammen svarkategoriene i *ingen / svært liten grad* og i *liten grad*, samt svarkategoriene i *stor grad* og i *svært stor grad*. Disse viser ytterpunktene av de avgitte svarene, og gir sammen med kategorien i *noen / middels grad* en oversiktlig tredeling når resultatene presenteres (Cohen et al., 2018). De vil presenteres som *ingen / liten grad*, *noen grad* og *stor grad*. For å unngå bortfall av data er alle spørsmål i undersøkelsen obligatoriske. Det vil med andre ord være like mange avgitte svar på hvert spørsmål. Unntak fra dette er ett spørsmål, hvor kun de som har svart at de har deltatt på kurs svarer på i hvilken grad dette har økt deres kompetanse. Under gjennomgangen av resultatene vil først utvalget presenteres, etterfulgt av informantenes bakgrunn. En oversikt over bakgrunnsvariablene er særlig nyttig for å forstå sammensetningen av informanter, og for å i større grad kunne finne sammenhenger mellom ulike funn. Etter denne presentasjonen vil hovedfunnene legges frem, hvor ulike resultater knyttet til problemstillingen sees nærmere på. Avslutningsvis vil det være et eget delkapittel med korrelasjoner for å se etter sammenhenger mellom ulike variabler.

4.1 Utvalg

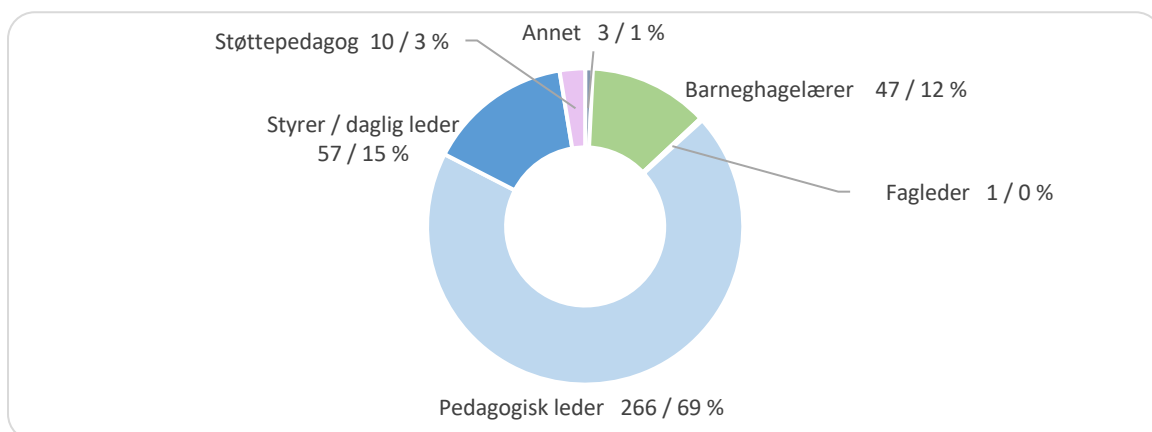
Det totale antall som har svart på spørreundersøkelsen er 410, men ikke alle inngår i utvalget. Ti av dem er ikke utdannet barnehagelærer, to samtykker ikke til å delta, og 14 oppgir *annet* arbeidssted, altså hverken kommunal eller privat barnehage. Tanken bak å tilby dette alternativet i undersøkelsen var om noen eksempelvis jobber ved en barnehage med en annen tilknytning enn kommunal eller privat, som en statlig barnehage. Hadde dette vært tilfelle ville nok ikke de samme respondentene hatt stilling som *Støttepedagog* eller *Annet*. Dette gir indikasjoner på at de ikke har sin primære arbeidsplass i barnehage, men heller er ansatt ved eksempelvis PPT eller direkte i kommunen / bydelen. Stillingskategorien *Annet* kan være

samlende for eksempelvis Pedagogisk-Psykologiske rådgivere og andre i administrative stillinger. Det fremkommer også at 11 av 14 har mastergrad eller en eller flere videreutdanninger. Samlet sett gir disse opplysningene indikasjon på at disse 14 barnehagelærerne har andre stillinger og kvalifiserer for jobb utenfor barnehagen. Det er med bakgrunn i dette, og da det på grunn av anonymitet ikke er mulig å få mer utfyllende svar fra respondentene at jeg valgte å ekskludere disse 14 fra de videre analysene, da barnehagelærere i jobb i norske barnehager er målgruppen for prosjektet. Det gjenstår da totalt 384 informanter som danner grunnlaget for de videre analysene.

4.2 Bakgrunn

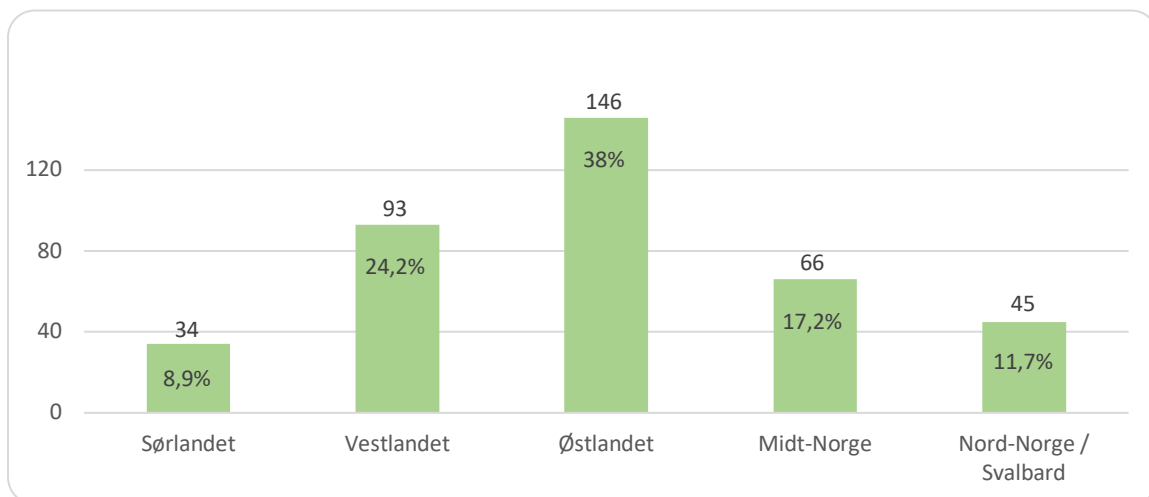
Informantene har følgende stillinger; Pedagogisk leder, Styrer/ daglig leder, Støttepedagog, Annet, Barnehagelærer og Fagleder. I figur 1 kan man blant disse se en svært ujevn fordeling, da et stort flertall av informantene (69%) har stilling som pedagogisk leder. Rundt 85% ser ut til å arbeide i direkte kontakt med barna, mens de resterende 15% har mer administrative oppgaver i rollen som Styrer/ daglig leder, Fagleder eller Annet.

Figur 1 - Stilling



Det er 194 av informantene som jobber i kommunale barnehager (50,5%), og 190 i private barnehager (49,5%). Det er med andre ord nesten like mange fra hver sektor. Det er også en jevn fordeling mellom uavhengige private barnehager (26,1%) og private barnehager som er en del av kjede (23,4%), med henholdsvis 100 og 90 informanter.

Figur 2 - Studiested

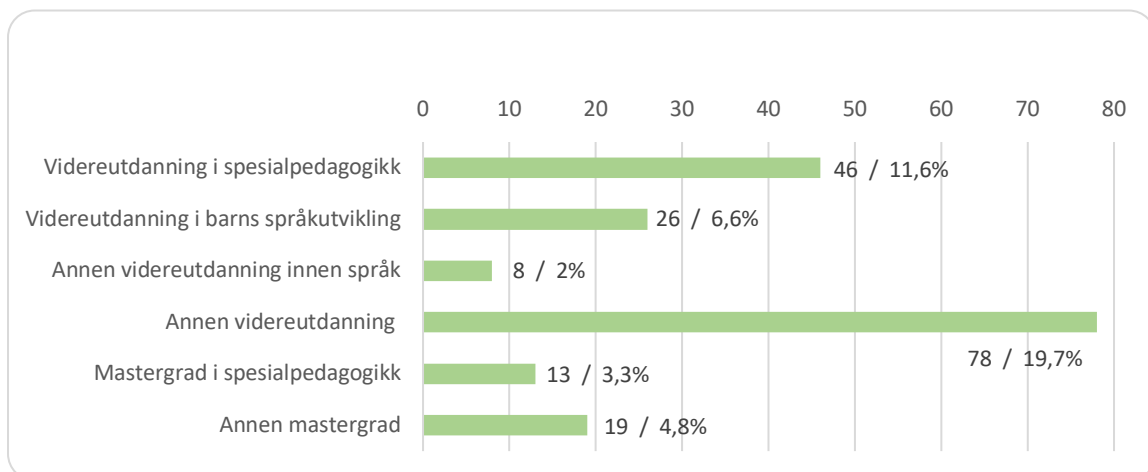


Figur 2 viser fordelingen av hvor informantene har studert for å bli barnehagelærere. Samtlige landsdeler er representert. Desidert flest har hatt studiested på Østlandet, mens færrest har studert på Sørlandet. Trekkene fra Figur 2 går også igjen ved informantenes arbeidssted, som har den samme fordelingen, men med litt variasjon i antall. Cramer's V for disse variablene er på .790, noe som viser en sterk sammenheng mellom studiested og arbeidssted. De aller fleste bor fremdeles i den landsdelen hvor de studerte. Gjennomsnittet viser 82,5%, og varierer fra 74,2% i Midt-Norge til 94,5% på Østlandet.

Informantene har i gjennomsnitt 11,3 år erfaring, med en spredning fra 0 til 47 år. Halvparten av dem har vært i jobb som barnehagelærer mellom 4,4 og 17 år, en fjerdedel har vært i jobb mellom 0 og 4,4 år, og tilsvarende en fjerdedel mellom 17 og 47 år. Gjennomsnittet for når barnehagelærerne var ferdigutdannet var i 2008, med en variasjon fra 2020-1973 noe som samsvarer med antall år med erfaring. Fra utvalget er det flest som har avsluttet sin utdanning i 2014. Informantene fra Østlandet er de som i gjennomsnitt har den nyeste utdannelsen (2010), men generelt er gjennomsnittlig utdannelsesstidspunkt ganske jevnt fordelt mellom de ulike landsdelene, og de er alle i nærheten av det som er sentraltendens for hele utvalget.

Informantenes erfaring med ulike aldersgrupper er ganske likt fordelt. Imidlertid er det 30 stykker (7,8%) som kun har jobbet med barn mellom 1-3 år, noe som kan påvirke hva de har svart rundt samarbeid med logoped og PPT, og hvilke erfaringer de har med fonologiske vansker.

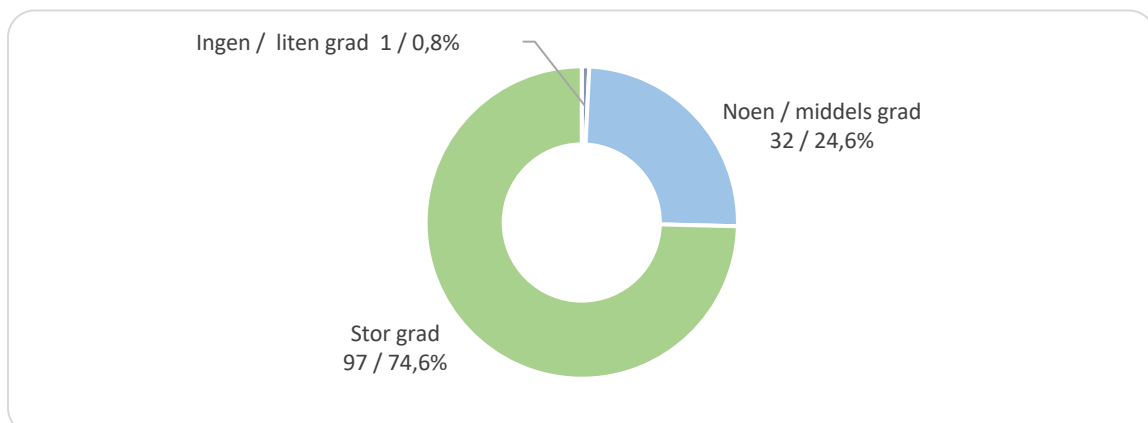
Figur 3 - Fordeling av videreutdanning og mastergrad



Av utvalgets 384 informanter har 156 en eller flere videreutdanninger eller mastergrader i tillegg til barnehagelærerutdanningen. Dette utgjør hele 40,6% av utvalget. Figur 3 viser oversikt over denne fordelingen med prosentfordeling av hele utvalget. Som vi ser, er det flest med annen videreutdanning. Hva annen videreutdanning vil si er usikkert, både når det gjelder omfang og emne. Videreutdanning for styrere kan være et eksempel, som kanskje også er reelt da 26 av de med annen videreutdanning har stilling som styrer/daglig leder (33,3%).

Det er 130 informanter, hele 33,9% som har deltatt på kurs eller hatt annen organisert undervisning om fonologisk utvikling / fonologiske vansker etter endt utdanning som barnehagelærer. Fordelingen på landsbasis er litt ujevn, da 47,7%, nesten halvparten av informantene med arbeidssted i Nord-Norge/Svalbard har deltatt på slik undervisning, sammenlignet med kun 24,3% fra Sørlandet. Fra Midt-Norge er det 40,4% som har deltatt på kurs, mens det igjen er færre fra Vestlandet og Østlandet, med henholdsvis 36,9% og 28,4%.

Figur 4 - Økt kompetanse etter deltakelse på kurs og annen undervisning



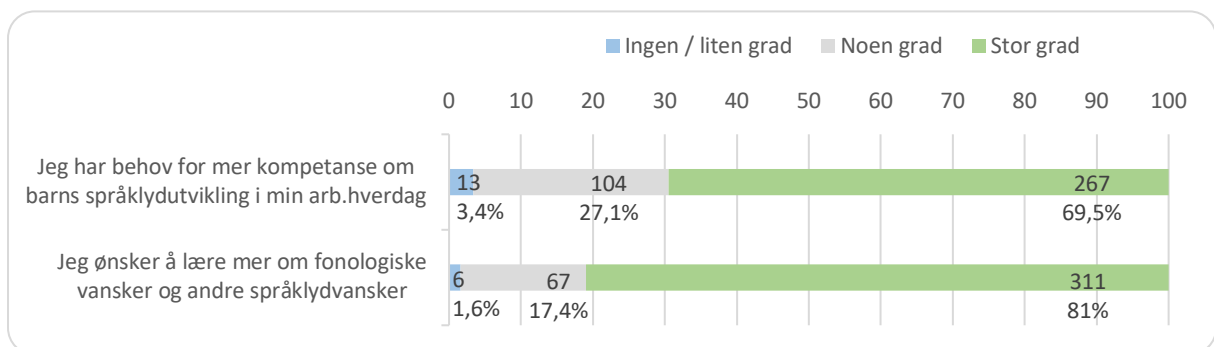
Figur 4 viser at hele 74,6% av informantene som har deltatt på kurs i stor grad har fått økt kompetanse om fonologisk utvikling / fonologiske vansker. I motsatt ende er det kun 1 eller 0,8% som har svart i liten grad. Resultatene gir altså en tydelig indikasjon på at kurs og annen organisert undervisning i høy grad har vært med på å øke kompetansen om fonologisk utvikling og fonologiske vansker hos barnehagelærerne.

4.3 Hovedfunn

4.3.1 Barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse

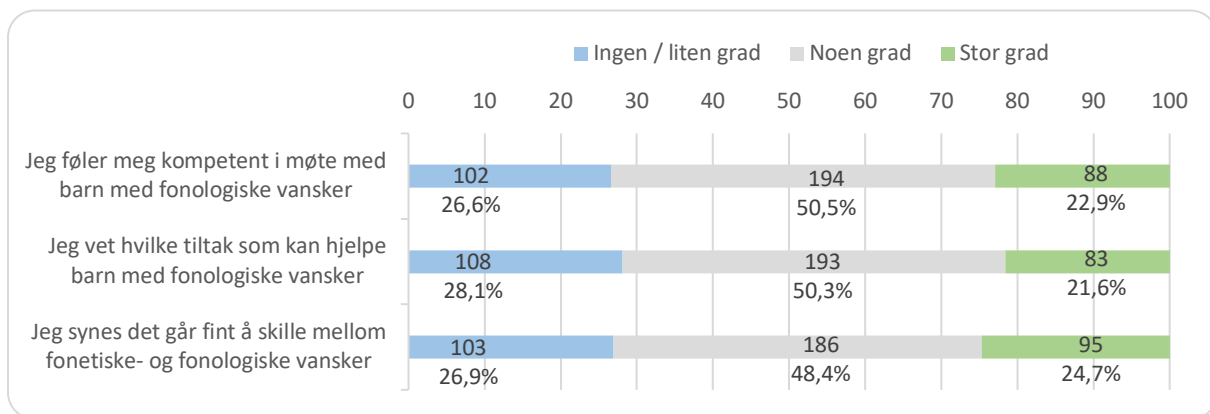
Begrepet *fonologi* er kjent for de aller fleste barnehagelærere (95,3%), men det varierer i hvor stor grad de kjenner til innholdet i begrepet, og i hvor stor grad de opplever å ha kompetanse om dette. Generelt viser resultatene at barnehagelærere har et stort behov for økt kompetanse om barns språklydutvikling, og at svært mange ønsker å lære mer om disse vanskene.

Figur 5 – Behov for og ønske om økt kompetanse



I figur 5 kan man se at hele 7 av 10 oppgir at de i stor grad har behov for mer kompetanse i sin arbeidshverdag. Sammen med kategorien "i noen grad" utgjør dette hele 96,6% av alle informantene. Tilsvarende ønsker de aller fleste, hele 98,4% å lære mer om fonologiske vansker og andre språklydvansker. Det er ikke uventet at det er behov for økt kompetanse om fonologi og språklydutvikling blant barnehagelærere, men at det gjelder en så stor del av utvalget var ikke forventet. Det er i tillegg mange, hele 70 barnehagelærere (18,2%) som oppgir at de i ingen/liten grad snakker om språklydutvikling i foreldresamtaler, noe som også vitner om et økt behov for kompetanse på dette området.

Figur 6 – Opplevelse av egen kompetanse

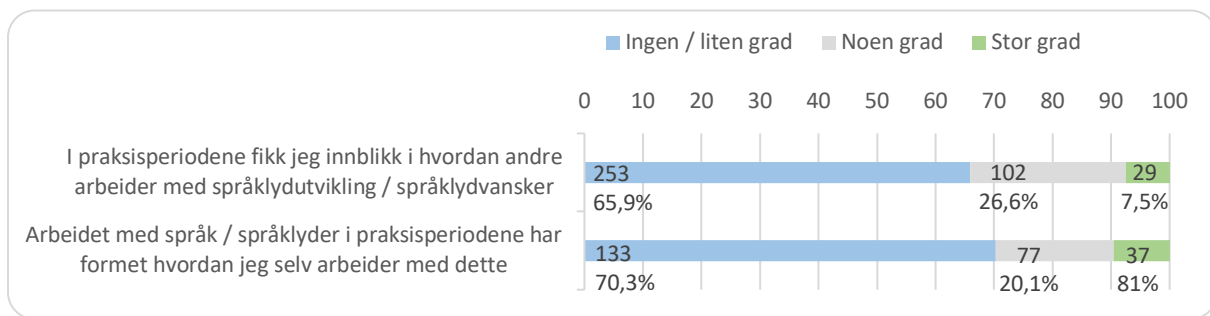


Figur 6 viser hvordan barnehagelærerne opplever egen kompetanse om fonologiske vansker. Det er en svært lik fordeling av svarene ved de tre påstandene, noe som er forventet da alle omhandler det samme. Det er heller ikke uventet at rundt 1 av 4 barnehagelærere i ingen / liten grad føler seg kompetente i møte med barn med fonologiske vansker, eller at flesteparten har svart i noen grad. Mer overraskende er det at nesten 1 av 4 i stor grad føler seg kompetente. Dette kan henge sammen med utvalgets store antall med videreutdanning / mastergrad, da det også som forventet er en større andel av de med enn de uten som i stor grad føler seg kompetent i møte med barn med fonologiske vansker. Behovet for mer kompetanse om barns språklydutvikling underbygges også, da mer enn 1 av 4 barnehagelærere i ingen / liten grad vet hvilke tiltak som kan hjelpe barn med fonologiske vansker, og nesten like mange svarer tilsvarende om det å kunne skille mellom de ulike formene for språklydvansker.

4.3.2 Kompetanse fra barnehagelærerutdanningen

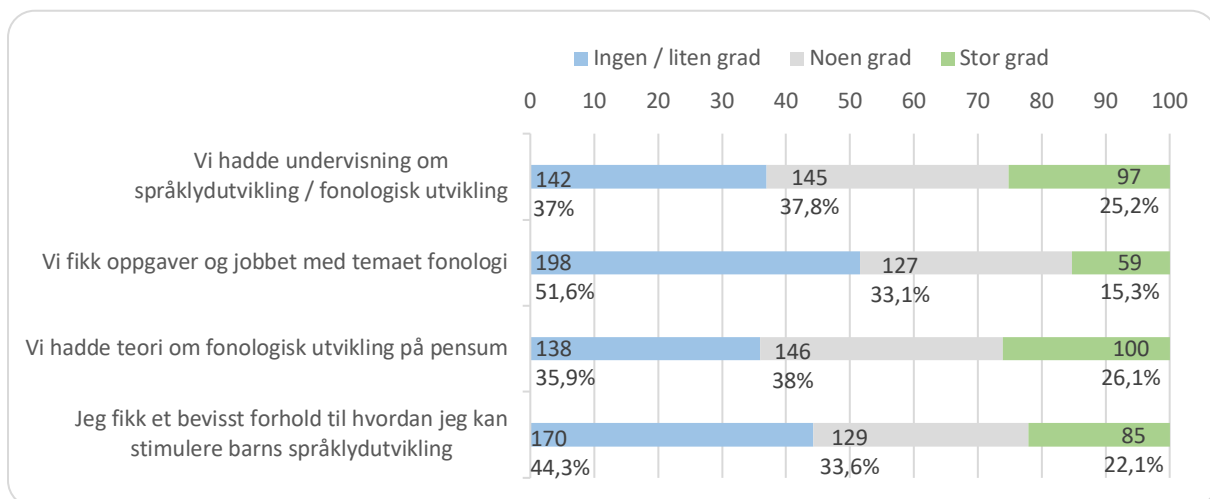
Det ser generelt ut til at fonologi og språklydutvikling i liten grad har vært i fokus ved utdanningsinstitusjonene, og at dette særlig har vært nedprioritert i praksisundervisningen. Positivt er det derfor at resultatene viser tydelige tendenser til et økt fokus på fonologi og språklydutvikling ved barnehagelærerutdanningene de senere årene, til tross for at det fremdeles er stor variasjon i hvordan studentene ved hvert kull opplever dette. Det er også funnet forskjeller mellom de ulike landsdelene, og det er barnehagelærere utdannet i Nord-Norge som i størst grad har hatt undervisning om fonologi og språklydutvikling.

Figur 7 – Erfaring fra praksis



Fra figur 7 går det frem at så mye som 2 av 3 barnehagelærere oppgir at de i ingen / liten grad har fått innblikk i hvordan andre arbeider med språklydutvikling / språklydvansker i praksis. En svært høy andel. Det ville vært interessant å finne ut mer om årsak til dette, om det eksempelvis kommer av fokuset ved utdanningsinstitusjonen, eller er et resultat av at praksislærerne selv ikke har kompetanse på området. Når så mange opplever å ikke ha fått innblikk i arbeidet med språklydutvikling / språklydvansker i praksis, er det heller ikke uventet at hele 7 av 10 har svart at praksisperiodene i liten grad har formet hvordan de selv arbeider med dette. For de aller fleste ser det ikke ut til å at praksisperiodene har bidratt til å øke deres kompetanse om arbeidet med språklyder.

Figur 8 – Fonologi og språklydutvikling i barnehagelærerutdanningen



Det er urovekkende at mer enn 1 av 3 ikke eller i liten grad har hatt undervisning om språklydutvikling eller fonologisk utvikling, og at over halvparten i ingen / liten grad har jobbet med temaet fonologi som en del av sin barnehagelærerutdanning. Noen flere er det som har hatt teori om fonologisk utvikling på pensum, men det er overraskende at dette ser ut til å variere i så stor grad. Det ser ut til at utdanningen ikke har rustet barnehagelærerne godt nok til at de vet hvordan de kan stimulere barns språklydutvikling, da kun 22,1% oppgir at de i

stor grad fikk et bevisst forhold til dette. Generelt ser det ut til at barnehagelærerne har med seg lite kompetanse om fonologi og språklydutvikling fra sin barnehagelærerutdanning.

Resultatene viser heldigvis tydelige tendenser til et økt fokus på fonologi og språklydutvikling ved barnehagelærerutdanningene de senere årene. Gjennomsnittet hos de som har svart *i svært stor grad* er mye høyere enn det det er ved svarkategorien *i ingen / svært liten grad*.

Eksempelvis er gjennomsnittene henholdsvis 2015 og 2001 for påstanden, *Vi hadde undervisning om språklydutvikling og fonologisk utvikling*. Det er altså store forskjeller mellom de ulike svarkategoriene, og tendensen for nesten samtlige påstander er at gjennomsnittsverdiene øker ved hver svarkategori og er høyest ved kategorien *i svært stor grad*. Dette kan vitne om et økt fokus på språklydutvikling og fonologisk utvikling i barnehagelærerutdanning de senere årene, men det kan likevel bare regnes som tendenser da det fremdeles er store variasjoner i hvordan studentene ved hvert årskull opplever dette. Med unntak av ett spørsmål, har blant annet barnehagelærere som var ferdig utdannet i 2020 fordelt seg på samtlige svarkategorier ved samtlige spørsmål.

Det er også funnet store forskjeller mellom erfaringene fra de ulike landsdelene.

Barnehagelærere som har studert i Nord-Norge, er de som generelt har fått størst utbytte gjennom sin barnehagelærerutdanning når det kommer til fonologi og språklydutvikling, da det blant annet er de som i størst grad har hatt undervisning om dette. Det er også de som i størst grad har hatt oppgaver og jobbet med temaet fonologi, og som har fått innblikk i dette i praksis. Naturlig nok er det da også disse barnehagelærerne som gjennom utdanningen sin er blitt mest bevisst i forhold til hvordan de kan stimulere barns språklydutvikling, og som også føler seg mest kompetent i møte med barn med fonologiske vansker ved måletidspunktet.

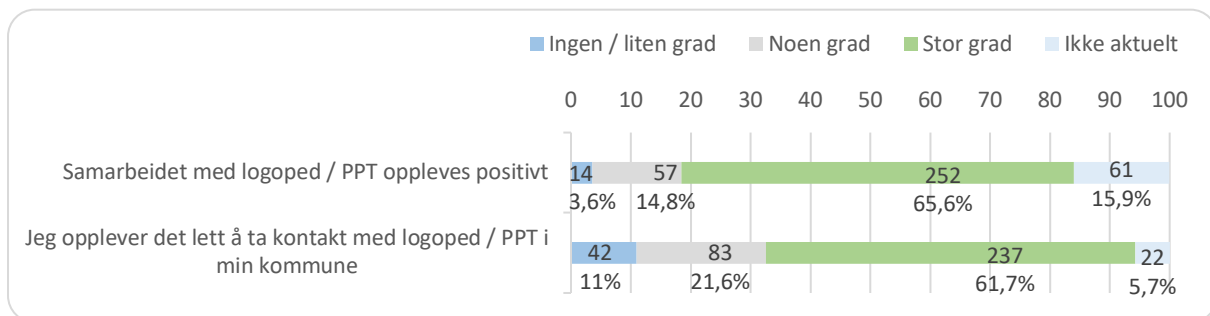
Barnehagelærere med studiested i Midt-Norge følger de i Nord-Norge tett, men har ikke like tydelig fordeling. De med studiested på Vestlandet plasserer seg derimot stort sett i midten, og svarer i nærheten av gjennomsnittet hele veien. Dårligere ut kommer de to sørligste landsdelene våre. Det ser nemlig ikke ut til at fonologi og språklydutvikling har vært i særlig fokus på Sørlandet, og enda dårligere ut kommer studiestedene på Østlandet.

4.3.3 Erfaring og samarbeid med logoped / PPT

Mange barnehagelærere har erfaring med fonologiske vansker, og de fleste har henvist ett eller flere barn med språklydvansker videre til logoped eller Pedagogisk-Psykologisk tjeneste. De fleste opplever samarbeidet med disse instansene som positivt, og baserer eventuelle henvisninger på kartlegging. En god del har også samarbeidet med logoped i oppfølgingen av fonetiske- og fonologiske vansker, men til tross for dette er det en del som ikke kjenner til forskjellene mellom de ulike språklydvanskene.

Rundt 6 av 10 barnehagelærere oppgir at de har fulgt opp barn med fonologiske vansker. Det er 53,6% som har samarbeidet med logoped om oppfølgingen av fonologiske vansker, mens det i oppfølgingen av fonetiske vansker er 63%. Som forventet er det derimot et stort flertall av de som kun har jobbet med barn mellom 1-3 år som ikke har fulgt opp eller jobbet dette. Av de som har fulgt opp barn med fonologiske vansker, og de som har samarbeidet med logoped i oppfølgingen av språklydvansker er det i overkant av 20% som ikke kjenner til forskjellene mellom disse vanskene. Dette er svært uventet og sår tvil om de overstående resultatene. Det er til sammenligning totalt 67% barnehagelærere som oppgir at de kjenner til forskjellene mellom fonetiske- og fonologiske vansker.

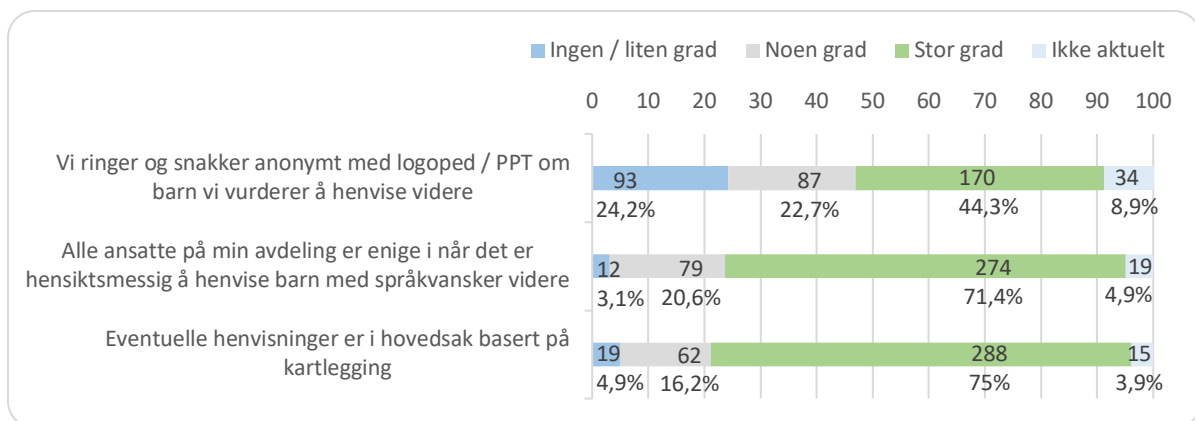
Figur 9 – Samarbeid med logoped / PPT



Som man kan se i figur 9 opplever de fleste samarbeidet med logoped / PPT som positivt, men det er også hele 15,9% som svarer *ikke aktuelt* på denne påstanden. Det er lett å tenke at dette gjelder for de som nettopp er ferdig utdannet, men ganske uventet er det til og med barnehagelærere med 19 års erfaring som svarer med denne kategorien. De fleste oppgir at det er lett å ta kontakt med logoped / PPT i sin kommune, men her er det også en del som svarer i *ingen / liten grad*. Hva dette skyldes ville vært interessant å finne ut mer om.

Det er hele 81,2% barnehagelærere som oppgir at de eller avdelingen deres har henvist barn med språklydvansker til logoped / PPT, noe som ved første øyekast ser veldig positivt ut. I hvor stor grad, og hvor lenge de har gjort dette fremgår derimot ikke av resultatene. Mindre positivt er det også at dette da tilsier at nesten 2 av 10 ikke har vært med på å henvise barn med språklydvansker, noe som kan indikere at en god andel heller ikke er kjent med vanskene eller hva som kan regnes som typisk språklydutvikling.

Figur 10 - Henvisning til logoped / PPT



Som figur 10 viser, så varierer det i hvor stor grad barnehagelærere kontakter logoped / PPT for å snakke anonymt rundt barn de vurderer å henvise. Barnehagelærerne opplever derimot at det er stor enighet blant de ansatte på avdelingen om når det hensiktsmessig å henvise barn med språkvansker videre, og de aller fleste henviser i hovedsak basert på kartlegging. Noe overaskende er det at det ved samtlige påstander er noen som svarer *ikke aktuelt*, og at det ser ut til at dette ikke har sammenheng med barnehagelærernes stilling. Det er jo nærliggende å tro at de fleste som svarer ved denne kategorien er ansatt i administrative stillinger borte fra avdeling, men det er stort sett de i stilling som barnehagelærere og pedagogisk ledere som har svart dette.

4.4 Korrelasjoner

For å se etter sammenhenger mellom ulike påstander og spørsmål fra spørreundersøkelsen vil det avslutningsvis presenteres tre korrelasjonsmatriser. Det er i de to første benyttet Spearman's rho-testing for å se etter korrelasjoner mellom de ulike påstandene. I tabell 3 er spørsmålene testet med Cramer's V og Phi, da disse er av nominal karakter. En korrelasjon på

.300 kan regnes som relativt sterk i samfunnsvitenskapelige data hvor de fleste utfallene har mange årsaker (De Vaus, 2014). Påstander som korrelerer med mellom .300 – .599 er derfor markert med lysegrønn, og de høyere enn dette med mørkegrønn for å tydeliggjøre graden av sammenheng. Tilsvarende er det brukt blått for å markere ved negative korrelasjoner.

Tabell 1 - Spearman's rho korrelasjonsmatrise av opplevd kompetanse

	1	2	3	4	5	6	7
1. Jeg føler meg kompetent i møte med barn med fonologiske vansker	—						
2. Jeg vet hvilke tiltak som kan hjelpe barn med fonologiske vansker	.766	—					
3. Jeg synes det går fint å skille mellom fonetiske- og fonologiske vansker	.683	.659	—				
4. Jeg har lest om fonologisk utvikling	.655	.709	.635	—			
5. Jeg snakker om språklydutvikling i foreldresamtaler	.466	.441	.454	.424	—		
6. Jeg ønsker å lære mer om fonologiske vansker og andre språklydvansker	-.259	-.191	-.238	-.061 P.235	-.069 P.180	—	
7. Jeg har behov for mer kompetanse om barns språklydutvikling i min arbeidshverdag	-.405	-.334	-.369	-.231	-.168	.730	—

P-verdi <.001 med mindre annet er oppgitt i tabellen

Først ut er påstandene fra delkapittel 4.3.1 om opplevd kompetanse, og tabell 1 viser her en hel rekke sterke korrelasjoner. Det er stor variasjon da det også er en del negative korrelasjoner, samt variasjon i hvor sannsynlige de målte sammenhengene kan regnes for å være. Det er to korrelasjoner med høy P-verdi som oppgitt i tabellen, men majoriteten har et signifikansnivå på $P < .001$ og kan derfor regnes som sannsynlige. Ved negative korrelasjoner vil den ene variabelen øke (i dette tilfellet den ene påstanden) når den andre avtar, og motsatt. Negative korrelasjoner ser man mellom påstand 6 og 7 og samtlige andre. Påstand 6 og 7 har derimot en svært sterk korrelasjon (.730) seg imellom. Ikke uventet har de som kjenner behov for økt kompetanse også et ønske om å lære mer. Det å ha et ønske om å lære mer om fonologiske vansker og andre språklydvansker ser ikke ut til å ha sterke sammenhenger med noen av de øvrige påstandene, noe som kan tyde på at dette ønsket er uavhengig av i hvor stor grad barnehagelærerne ellers føler seg kompetente. Sterkest negativ korrelasjon ser man mellom påstand 1 og 7 (-.405), som også gir et godt bilde på negative korrelasjoner. Jo mer kompetent man føler seg i møte med barn med fonologiske vansker jo mindre behov vil man

ha for å øke kompetansen. Videre ser man av matrisen at det er sterke sammenhenger mellom de påstandene som omhandler det samme. De som føler seg kompetente vil også vite hvilke tiltak som kan hjelpe, og synes det går fint å skille mellom de ulike vanskene. Dette korrelerer også svært sterkt med påstand 4, de som har lest om fonologi. Kanskje er det også nettopp dette som har gjort at de føler seg kompetente i møte med barn med fonologiske vansker?

Tabell 2 - Spearman's rho korrelasjonsmatrise av kompetanse fra utdanning

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. I praksisperiodene fikk jeg innblikk i hvordan andre arbeider med språklydutvikling / språklydvansker	—							
2. Arbeidet med språk / språklyder i praksisperiodene har formet hvordan jeg selv arbeider med dette	.742	—						
3. Vi hadde undervisning om språklydutvikling / fonologisk utvikling	.333	.291	—					
4. Vi fikk oppgaver og jobbet med temaet fonologi	.350	.323	.811	—				
5. Vi hadde teori om fonologisk utvikling på pensum	.276	.231	.784	.822	—			
6. Jeg fikk et bevisst forhold til hvordan jeg kan stimulere barns språklydutvikling	.450	.400	.611	.643	.587	—		
7. Jeg vet hvilke tiltak som kan hjelpe barn med fonologiske vansker	.290	.212	.309	.295	.317	.405	—	
8. Jeg føler meg kompetent i møte med barn med fonologiske vansker	.351	.264	.276	.252	.257	.374	.766	—

P-verdi <.001 med mindre annet er oppgitt i tabellen

I tabell 2 vises påstandene fra delkapittel 4.3.2 om kompetanse og erfaring fra barnehagelærerutdanningen. Disse sees også opp mot to påstander knyttet til opplevd kompetanse på måletidspunktet. Samtlige korrelasjoner viser seg her å være positive, og varierer fra .212 til .822. Det er også her en rekke sterke korrelasjoner, og de kan alle regnes som sannsynlige da de har en P-verdi på <.001. Påstand 3, 4,5 og 6 står i svært sterk sammenheng med hverandre, noe som kan vitne om at de som ikke har hatt undervisning om fonologi, heller ikke har hatt oppgaver eller teori om dette, og heller ikke har fått et bevisst forhold til hvordan de kan stimulere barns språklydutvikling. Og motsatt, at de som har hatt det ene også har hatt eller fått de andre. Disse påstandene ser derimot ikke ut til å ha noen sterk sammenheng med hvor kompetente informantene føler seg i møte med barn med fonologiske vansker på måletidspunktet. Selv om det ikke kan fremvises sterke sammenhenger i denne korrelasjonsmatrisen, er dette et sammensatt tema som jeg vil komme

tilbake til i drøftingen. Innblikk i hvordan andre arbeider med fonologi i praksis og det å ha fått et bevisst forhold til hvordan man kan stimulere barns språklydutvikling står derimot i relativt sterk sammenheng med følelsen av å være kompetent på måletidspunktet, noe som kanskje ikke er så uventet da det å vite hvilke tiltak som kan hjelpe barn med fonologiske vansker er det som korrelerer høyest med det å føle seg kompetent.

Tabell 3 - Cramer's V / Phi korrelasjonsmatrise av erfaring og kjennskap til språklydvansker

	1	2	3	4	5
1. Kjenner du til forskjellene mellom fonetiske- og fonologiske vansker?	—				
2. Har du fulgt opp barn med fonologiske vansker?	.293	—			
3. Har du eller avdelingen din henvist barn med språklydvansker til logoped / PPT?	.193	.486	—		
4. Har du samarbeidet med logoped i oppfølgingen av barn med fonetiske vansker?	.269	.523	.518	—	
5. Har du samarbeidet med logoped i oppfølging av barn med fonologiske vansker?	.274	.593	.463	.694	—

Tabell 3 viser korrelasjonene mellom ulike spørsmål fra delkapittel 4.3.3 knyttet til kjennskap og erfaring i arbeidet med språklydvansker. I denne matrisen er også samtlige korrelasjoner positive, med en variasjon mellom .193 og .694. Spørsmål 4 og 5 korrelerer i størst grad, og viser en svært sterk sammenheng mellom det å ha samarbeidet med logoped i oppfølgingen av barn med fonetiske vansker og barn med fonologiske vansker. Det ser altså ut til at de fleste som har samarbeidet med logoped har gjort dette ved begge formene for språklydvansker. Videre står begge spørsmål i sterk sammenheng med de øvrige, med unntak av spørsmål 1, det å kjenne til forskjellene mellom fonetiske- og fonologiske vansker. Dette vil jeg si er uventet, da man i samarbeidet med logoped i oppfølgingen av de ulike vanskene burde vite om og kjenne til dette. Det å kjenne til forskjellene mellom fonetiske- og fonologiske vansker korrelerer ikke sterkt med noen av de øvrige spørsmålene. Sammenhengen ved svarene rundt kjennskap og erfaring i arbeidet med språklydvansker vil derfor sees nærmere på og drøftes i neste kapittel.

5 Drøfting av resultatene

5.1 Utvalg og representativitet

For å kunne si noe om representativitet og mulighet for å generalisere fra studiens utvalg og til hele populasjonen må særlig tre faktorer vurderes. Her er variasjon i populasjonen, utvalgsmetoden og størrelse på utvalget vesentlige faktorer (Befring, 2015). Informantene har i gjennomsnitt 11,3 år med erfaring, med en spredning fra 0 til 47 år. Det er med andre ord stor variasjon i hvor lang erfaring de har, til tross for et litt lavt gjennomsnitt. Dette har blant annet bakgrunn i at hele 25% kun har vært i jobb mellom 0-4,4 år etter endt utdanning som barnehagelærer. Det er også 40,6% av utvalget som har tatt en eller flere videreutdanninger eller mastergrader. Med andre ord er det svært mange som har utdannet seg videre etter endt barnehagelærerutdanning, noe som kan tyde på at en stor andel av de som har svart på undersøkelsen allerede kan noe om emnet, og at de er opptatt av å holde seg faglig oppdatert. Det er også tenkelig at flere er ekstra interessert i språk og språkvansker, noe som kan ha ført til flere positive svar enn ellers. I hvor stor grad resultatene kan generaliseres er på bakgrunn av dette mer usikkert, noe jeg vil komme tilbake til. Et alternativ kunne også vært å utelukke alle disse, da det ville vært mulig å gjennomføre analysene kun med resultatene fra de barnehagelærerne som ikke har videreutdanning eller mastergrad i tillegg. På den måten ville man sett tydeligere hvilken kompetanse informantene har, hvordan de oppfatter egen barnehagelærerutdanning, og hvordan dette påvirker dem i samhandling og oppfølging av barn med fonologiske vansker. En utelukkning av informanter med videreutdanning eller mastergrad er derimot ikke representativt for barnehagelærere det heller, da det jo er en god del som har bygget på barnehagelærerutdanningen sin og som av den grunn kanskje vil gi andre svar. Det ville også gjort utvalget mye mindre, med kun 228 respondenter, noe som også ville ført til begrensninger når det kommer til muligheten for å generalisere funnene til hele populasjonene.

En stor del av utvalget har henvist og arbeidet med barn med fonologiske vansker, og litt over halvparten oppgir også at de har samarbeidet med logoped i oppfølgingen av fonetiske- og fonologiske vansker. En stor del av informantene har altså erfaring i arbeidet med språklydvansker. Det er i tillegg funnet variasjon i fordelingen av informanter. Alle fem landsdeler er representert både når det gjelder studiested og nåværende arbeidssted. Hvor lang erfaring, hva slags erfaring og i hvilket geografisk område informantene er utdannet og

arbeider varierer altså, og bidrar til at det innad i gruppen med barnehagelærere er variasjoner, dette til tross for at gruppen ellers er relativt homogen, da alle har utdanning som barnehagelærere og jobber i norske barnehager. Dette er generelt positivt for studiens videre slutninger om representativitet (Befring, 2015).

Utvalgsmetoden for dette prosjektet har vært kumulativ, da utvalget har forstørret seg selv. På noen måter har utvalget blitt til tilfeldig, da jeg ikke har hatt kontroll over hvem undersøkelsen er blitt delt med. Utvalgsmetoden har altså hatt likheter med et randomisert utvalg hvor alle har like stor sjanse til å delta, noe som er ideelt for å få et representativt utvalg (Befring, 2015). Likevel har det vært begrenset hvem som i første omgang har fått vite om undersøkelsen gjennom mail og Facebook, og utvalgsmetoden for dette prosjektet bør oppsummert regnes som formålstjenlig, altså ikke-tilfeldig, noe som er med på å svekke mulighetene for å generalisere funnene til hele populasjonen. Størrelsen på utvalget er stort, med hele 384 barnehagelærere. Dette dekker akkurat "kravet" om minst 379 informanter for en populasjonsstørrelse på mellom 30-40 000 (Cohen et al., 2018). Selv om utvalget tilsynelatende ser ut til å være stort nok til å kunne kalles representativt, er det kun et uttrekk fra populasjonen, noe som innebærer at det alltid vil være en viss feilmargin ved resultatene. Det er lite sannsynlig at man har klart å fange det nøyaktige bildet, men det vil være mulig å kunne se tydelige tendenser til funn (De Vaus, 2014).

Til tross for et stort utvalg, og for en relativt homogen gruppe med variasjon i erfaring og geografisk spredning, er ikke dette tilstrekkelig for å automatisk kunne trekke slutninger for hele populasjonen. Utvalgsmetoden er ikke ideell til dette formålet, og i tillegg trues generaliseringen av den store andelen med videreutdanning og mastergrad. For å oppsummere er jeg kommet til at utvalget for denne studien ikke er tilstrekkelig representativt, men at funnene likevel kan gi indikasjoner på hvordan barnehagelærere opplever egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker. Funnene vil også kunne vise tendenser til i hvilken grad fonologi og språklydutvikling/-vansker er og har vært i fokus i barnehagelærerutdanningen, og hvilke erfaringer barnehagelærere har i samarbeid med logoped og PPT rundt oppfølging av barn med fonologiske vansker.

5.2 Barnehagelæreres kompetanse i møte med fonologiske vansker

Det å ha kompetanse om fonologisk utvikling og fonologiske vansker henger sammen med både den kunnskapen barnehagelærerne har fått gjennom eksempelvis utdanning og kurs, og de erfaringene de har gjort gjennom eget arbeid og i samarbeid med andre. De personlige opplevelsene av hvor kompetent man er vil også naturlig variere mellom hver enkelt da man kan ha ulike syn på seg selv og den kompetansen man innehar. Det er derfor ikke rart at det innad i et kull også varierer i hvor stor grad man føler seg kompetent i møte med barn med fonologiske vansker. Det som korrelerer høyest med det å føle seg kompetent, er å vite hvilke tiltak som kan hjelpe barn med fonologiske vansker. Dette representerer også mye av innholdet i hva det vil si å være kompetent i møte med disse barna, altså det å ha forutsetningene / kompetansen til å kunne gi riktig og god hjelp til de som trenger det. Når det gjelder utdanning ser det ikke ut til at det er så stor sammenheng mellom opplevd kompetanse på måletidspunktet og omfanget av undervisning om fonologi. Det er mulig at dette resultatet påvirkes av at mange av informantene har videreutdanning eller mastergrad, og at det er mange som har deltatt på kurs og derfor har fått mer kompetanse gjennom dette. Kanskje spiller også erfaringene fra eget arbeid og samarbeid med logoped en større rolle. Disse står i hvert fall i relativ sterk sammenheng med både det å føle seg kompetent og det å vite hvilke tiltak som kan hjelpe barn med fonologiske vansker. Oppsummert er det å føle seg kompetent altså sammensatt og vil blant annet avhenge av den enkeltes bakgrunn og syn på seg selv, i tillegg til at kompetansen både bygges og påvirkes av flere faktorer.

Spørsmål man kan stille seg er også om barnehagelærerne har mer kompetanse enn det de opplever selv, og om spørreundersøkelsen har klart å fange opp denne kompetansen. Selv om Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og veilederen for arbeid med språk i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) ikke bruker faguttrykk som *fonologi*, gir begge en rekke eksempler på tiltak og arbeidsmåter som vil styrke nettopp dette. Det kan derfor være grunn til å tro at barnehagelærere har en del erfaring og kompetanse rundt dette uten å være det bevisst. Kanskje er det innholdet i, og selve begrepet *fonologi* som er ukjent? Og at det derfor er bevissthet rundt hva fonologi er og hvorfor det er viktig å jobbe med og vite om dette som bør fremheves. Av resultatene kommer det også frem at det å vite hvilke tiltak som kan hjelpe barn med fonologiske vansker er det som korrelerer høyest med det å føle seg kompetent i møte med barn med slike vansker. For å i større grad måle hvordan barnehagelærere faktisk jobber med fonologi og språklydutvikling,

og hvordan de opplever egen kompetanse - kunne det derfor vært formålstjenlig å stille mer direkte spørsmål knyttet til konkrete tiltak og arbeidsmåter. Undersøkelsen i dette prosjektet har hatt mer generelle spørsmål, og har i så måte kanskje ikke dekket opplevelsen av kompetanse godt nok, noe som kan ha svekket studiens begrepsvaliditet.

I spørreundersøkelsen skrev jeg en innledende tekst om fonologi for å sikre en lik begrepsforståelse gjennom resten av undersøkelsen, da jeg var noe usikker på om begrepet var kjent for barnehagelærere. Dette har blant annet bakgrunn i at Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) ikke bruker begrepet fonologi en eneste gang. Ved spørsmålet «Er fonologi et kjent begrep for deg?» kan derimot den innledende teksten ha virket mot sin hensikt. Her var jeg ute etter hvor mange som kjenner begrepet fonologi, noe som også innebærer innholdet i begrepet. Fra utvalget er det hele 95,3% som svarer «Ja», uten at dette gjenspeiles i de videre svarene om kompetanse. Formuleringen av spørsmålet virker derfor ikke til å være god nok, og burde også hatt en forklaring slik at jeg bedre hadde sikret meg mot eventuell feilrapportering. Spørsmålet stilles rett etter den innledende teksten om fonologi, noe som kan ha påvirket svarene. Informantene kan ha antatt at de burde vite hva dette er, og kanskje har også teksten minnet dem på noe som var glemt. Det kan også være at majoriteten har hørt om fonologi fra før, men at de ikke godt nok vet hva det betyr. Altså er begrepet kjent, uten at de har innhold knyttet til det. At nesten en femtedel (18,2%) ikke snakker om språklydutvikling i foreldresamtaler, kan være en ytterligere indikasjon på at de ikke kjenner dette fagområdet godt nok.

Resultatene viser også at de aller fleste barnehagelærere opplever et behov for økt kompetanse om fonologi i sin arbeidshverdag. Det er ikke uventet at det er behov for økt kompetanse om fonologi og språklydutvikling blant barnehagelærere, men at det gjelder en så stor del av utvalget er overraskende. For å prøve å forstå dette, er det behov for å se på flere mulige forklaringer. Et aspekt ved dette kan blant annet være at fonologiske vansker er de hyppigste språklydvanskene (Nettelbladt, 2008a), noe som gjør det sannsynlig at mange har hatt barn på sin avdeling med en eller flere forsinkede eller atypiske fonologiske prosesser. Behovet for økt kompetanse kan kanskje også skyldes det manglende fokuset i barnehagelærerutdanningen. I tillegg kan barnehagelærernes arbeidsforhold også trekkes frem. Med de mange oppgavene som tilfaller stillingen som barnehagelærer eller pedagogisk leder er det lite tid til faglig fordypning, så at mange ikke har prioritert fonologi som en del av dette er

kanskje ikke så underlig. Barnehagelærernes kompetanse fra utdanningen, samt forutsetninger og erfaringer kan som nevnt medvirke til dette resultatet, noe som også vil bli drøftet senere.

I tillegg til å ha et behov for økt kompetanse, ønsker hele 98,4% å lære mer om fonologiske vansker og andre språklydvansker. Dette er svært positivt, og vitner om en profesjon i stadig utvikling. Ønsket om å lære mer virker å være uavhengig av i hvor stor grad barnehagelærerne ellers føler seg kompetente, og er altså gjeldende for nesten samtlige informanter. Det neste spørsmålet blir da hvor barnehagelærerne skal få denne nye kunnskapen fra. Blir det fra kurs eller annen organisert undervisning, eller vil det være gjennom samarbeid med logoped / PPT om enkeltbarn med fonologiske vansker? Mye trolig vil barnehagelærerne også være avhengige av å innhente informasjon selv, og det kan være aktuelt å støtte seg til noe av faglitteraturen rettet mot profesjonen. Eksempel på dette er boka *Barns språkutvikling* (2019) skrevet av Anne Høigård. Her skriver hun kortfattet og presist om fonologi og hvordan man kan stimulere og jobbe med dette i barnehagen.

Til tross for et stort behov for økt kompetanse og et stort ønske om å lære mer, er det også hele 22,9% som allerede føler seg kompetente i møte med barn med fonologiske vansker, et noe uventet resultat. En mulig forklaring kan være at det også er de som har kjennskap til fonologi og som allerede er opptatt av dette som har valgt å delta i spørreundersøkelsen, og at det altså er flere positive svar enn det man ellers kan forvente. At rundt 40% av utvalget har videreutdanning eller mastergrad vitner også om at de barnehagelærerne som har svart har et faglig engasjement, og det er grunn til å tro at en del av disse også kan ha lært om fonologi gjennom sine ytterligere studier. Det er barnehagelærerne fra Nord-Norge / Svalbard som i størst grad opplever seg kompetente ved måletidspunktet for undersøkelsen, noe som blant annet kan sees i sammenheng med at nesten halvparten (47,7%) av informantene herfra har hatt kurs eller annen organisert undervisning om fonologisk utvikling / fonologiske vansker. Dette utgjør en mye større prosentandel enn ved de øvrige landsdelene. Av de som har hatt kurs er det svært mange som opplever at dette har gitt dem økt kompetanse. En mulig forklaring på dette kan være at barnehagelærerne som har deltatt har visst lite om fonologi fra før, og at kurset derfor har hatt stor effekt og gitt mye påfyll.

5.3 Barnehagelærerutdanningens fokus på språklydutvikling

Av resultatene ser det ut til at de fleste barnehagelærere har med seg lite kompetanse om fonologi og språklydutvikling fra barnehagelærerutdanningen. Det å ha hatt eller ikke hatt undervisning om dette står i svært sterk sammenheng med det å ha fått oppgaver og jobbet med temaet, og det å ha fått et bevisst forhold til hvordan man kan stimulere barns språklydutvikling. Noe av årsaken til dette kan være De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (2012), som deler utdanningen inn i seks kunnskapsområder, hver med en rekke kunnskaps- og ferdighetsmål. Kunnskapsområdet *Språk, tekst og matematikk* hvor fonologi og språklydutvikling faller inn under er stort og rommer mye. Studentene skal blant annet få kunnskap om sakprosa for barn, lære om matematisk utvikling, og de skal kunne bruke IKT som pedagogisk verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2012). Begrepene fonologi og språklydutvikling nevnes ikke, i stedet brukes mer indirekte og overordnede begrep som barns muntlige og skriftlige språk og språkutvikling. Språk er altså bare ett av mange tema, og undervisning om fonologi eller språklydutvikling er på ingen måte sikret. Dette vil avhenge av hvert studiesteds kompetanse og fokus.

Det å ha teori om fonologisk utvikling på pensum står også i sterk sammenheng med de øvrige erfaringene, og da særlig med det å ha oppgaver og jobbe med temaet fonologi. Dette kan henge sammen med at det gjerne er det som blir løftet frem som viktig av lærerne, og det man da jobber med i undervisningen eller gjennom oppgaver som også blir prioritert lest. Det som fester seg, er i hvert fall gjennom egne erfaringer det pensumet man også har brukt tid på å drøfte og jobbet aktivt med. Resultatene om fonologisk utvikling på pensum bør man derfor være litt kritiske til, av flere grunner. En rekke sjeldent gjennom alt på pensum, og det kan være vanskelig å huske hva som har stått på pensumlistene, om man ikke har lest det selv og det ikke har vært i fokus. I tillegg vil antall år etter endt utdanning påvirke i hvor stor grad man klarer å huske hva som har vært pensum, og for dette utvalget er hele 75% ferdigutdannet for mer enn 4,4 år siden. Dette tilsier at en del kan ha rapportert feil, noe som selvsagt også kan være tilfelle ved de øvrige svarene om barnehagelærerutdanningen.

Praksisundervisningen ser heller ikke ut til å fungere godt nok i opplæringen om fonologi og språklydutvikling. Hele 2 av 3 barnehagelærere oppgir at de i ingen / liten grad har fått innblikk i hvordan andre arbeider med dette mens de var i praksis. En mulig innfallsvinkel for å forstå dette bedre er å tenke på hvilken kompetanse praksislærerne har. Arbeider de selv

med å stimulere barnas språklydutvikling, og føler de seg kompetente i møte med barn med språklydvansker? Mye mulig har de selv hatt lite om dette ved eget barnehagelærerstudie. En annen innfallsvinkel er fokus hos utdanningsinstitusjonene, noe som kan spille en stor rolle da studieplanene setter krav til hvilke oppgaver og tema studentene skal gjennom i praksis. Om fonologi og språklyder får et økt fokus her vil dette både kunne øke kompetansen til studentene, og kanskje også løfte arbeidet med dette temaet ute i praksisbarnehagene.

Det er også funnet markante forskjeller mellom de ulike landsdelene, når det gjelder kompetanse fra utdanningen. En mulig forklaring kan være at hvert studiested lager egne planer for innhold og organisering av de ulike kunnskapsområdene (Lovdata, 2016), noe som nettopp kan føre til store ulikheter mellom de ulike studiestedene. Det varierer også hvor mange studiesteder det er for barnehagelærerutdanning ved hver landsdel, noe som kan ha slått ut på resultatene da færre studiesteder gir mer konsentrerte svar. Fra undersøkelsen er det barnehagelærerne som studerte i Nord-Norge som i størst grad opplever å ha fått kompetanse om fonologi og språklydutvikling gjennom sin barnehagelærerutdanning. Dette kan kanskje ha en sammenheng med at Universitetet i Tromsø lenge har jobbet med forskning på feltet, og også nå de seneste årene har vært med i utviklingen av screeningtesten *Literate* sammen med Trude Nergård Nilsen (Rolland, 2020). Om dette har ført til et økt fokus ved studiestedene i Nord-Norge til forskjell fra de andre landsdelene kan ikke fastslås, men det kan kanskje være en medvirkende faktor.

Resultatene viser også at det er blitt et økt fokus på fonologi ved barnehagelærerutdanningene de senere årene, til tross for at det fremdeles er variasjon i hvordan studentene ved hvert kull opplever dette. Et økt fokus i barnehagelærerutdanningen ser ut til å komme i takt med et økt fokus i fagmiljøene i Norge. Forskningen ved UiT og utviklingen av *Literate* er eksempel på noe som kan ha medvirket til et økt fokus på fonologiske vansker og dysleksi i barnehagen. Det samme kan forskningen som de senere årene har funnet sammenhenger mellom fonologisk bevissthet og leseferdigheter (Melby-Lervåg et al., 2012, Melby-Lervåg, 2016), og studiene som har funnet at trening av fonembevissthet i barnehagen kan ha positive effekter for videre leseutvikling, særlig for de med svake fonologiske ferdigheter (Elbro & Petersen, 2004; Kjeldsen et al., 2003; Kjeldsen et al., 2019). Språk og språklydvansker har også hatt et internasjonalt fokus de siste tiårene, hvor det blant annet pågår et arbeid med å endre kriterier og terminologi flere steder (Catalise Norge, 2020). I tillegg har forskningen til Barbara Dodd vært viktig for språklydfeltet, hvor hennes differensialdiagnostiske klassifiseringsmodell blant

annet har bidratt til å bedre forstå og skille ulike språklydvansker fra hverandre (Dodd, 2005). Dette har igjen ført til den psykolingvistiske intervensjonsmetoden *POPT* (Fox-Boyer, 2017), noe den pågående utviklingen og normeringen av kartleggingsverktøyet *Diffkas* for norskspråklige barn knytter seg til (Frank & Bjerkan, 2019).

5.4 Erfaringsbasert kompetanse og følger av fonologiske vansker

Det er mange barnehagelærere som ser ut til å ha erfaring i arbeidet med fonologiske vansker, og de fleste som har samarbeidet med logoped har gjort dette i oppfølgingen av både fonetiske- og fonologiske vansker. Likevel er det bare en fjerdedel av barnehagelærerne som i stor grad synes det går fint å skille mellom disse vanskene, og kun to tredjedeler som kjenner til forskjellene mellom dem. Spørsmål å stille seg er derfor om barnehagelærerne som har deltatt i undersøkelsen faktisk har jobbet og samarbeidet om begge vanskene, eller om de tror de har gjort det. De ulike vanskene kommer jo begge frem ved utypisk bruk av språklydene for den alderen barnet er i (Høigård, 2019), og det er det vi hører av lydproduksjon som definerer hvordan vanskene klassifiserer og hvordan man videre bør behandle dette (Dodd, 2005). Det er altså det man hører, som man også merker om blir bedre eller ikke. Hvis barnet får på plass "k"-en, slik at kake blir kake, og ikke tate, så har man jo fått til språklyden. Det kan høres ut som dette har vært en fonetisk vanske, da barnet har brukt /t/ i stedet for /k/, og nå har fått til den uttalen som er forventet til barnets alder. Det som derimot ikke er like lett å få med seg er at man for å få til dette har jobbet med barnets oppfattelse av lyden, og at det ikke har handlet om plassering av tunga og selve lydproduksjonen, men har vært en fronting av en bakre konsonant, altså en forsinket fonologisk prosess. Det krever med andre ord en god del fagkunnskap for å klare å skille mellom fonetiske- og fonologiske vansker, da det tilsynelatende kan høres veldig likt ut.

I tillegg til å høres likt ut, er også begrepene ganske like. Dette kan medvirke til å gjøre det ekstra vanskelig å skille mellom fonetiske- og fonologiske vansker. Et annet spørsmål å stille seg er derfor om logopedene godt nok har klart å formidle hvilke vansker de arbeider med, og om de har veiledet barnehagelærerne tilstrekkelig i deres oppfølging av barn med ulike språklydvansker. Det er ikke sikkert alle logopeder klarer å skille mellom vanskene heller, og at oppfølgingen de gir derfor er ganske lik uavhengig av vanske. Om dette er tilfelle, kan man da forvente at barnehagelærere skal klare å skille mellom fonetiske- og fonologiske vansker?

De fleste har ikke fått forutsetningene for dette gjennom barnehagelærerutdanningen sin, og rammeverket til barnehagene beskriver ikke dette eksplisitt. Likevel er det i dag opp til barnehagelærerne å vite når de trenger å henvise barn videre. Det ligger altså et ansvar til de barnehageansatte, og en forventning om at de skal vite hva som hører til typisk språklyd utvikling, og når barn trenger ytterligere hjelp i sin utvikling. Til tross for at barnehagelærere kanskje ikke har forutsetningene for å klare å skille mellom ulike former for språklydvansker, da det tilsynelatende høres veldig likt ut, er det likevel viktig at de har kompetanse om begge deler. Om man bør kunne forvente at de skal klare å skille mellom ulike fonologiske vansker er derimot en annen sak, men det vil kunne være av betydning at de i samarbeid med logoped har innblikk i vanskene, og vet at det finnes ulike inndelinger som derfor krever ulike behandlinger.

Om barn med fonologiske vansker ikke får riktig og tidlig hjelp kan det for den enkelte få en rekke konsekvenser (Nettelbladt et al., 2008b). I teorikapittelet har jeg valgt å gjøre rede for hvordan dysleksi kan knyttes til fonologiske vansker. Arbeidet med fonologisk bevissthet kan blant annet være avgjørende i forebyggingen av dysleksi (Høigård, 2019), da metaspråklige ferdigheter og bevissthet om enkeltlyder spiller en stor rolle i avkodingen av enkeltlyder og bokstaver (Melby-Lervåg et al., 2012; Melby-Lervåg, 2016). Dette gjør arbeidet med lyder og stavelser i barnehagen særlig viktig (Høigård, 2019), noe som er både konkret og gjennomførbart. Dette står også beskrevet i Rammeplanen for barnehagenes innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017a), noe som gir grunn til å tro at dette i noen grad allerede er praksis i de fleste barnehager. Det er også en del av manges barnehagetradisjon, og barn har gjennom tidene likt å leke seg med rim og regler, og å utforske ulike sammensetninger av lyder. Til tross for at mange barnehagelærere nok allerede arbeider med dette, vet de kanskje ikke hele omfanget av hvorfor det er så viktig å jobbe med aktiviteter som rim, regler og rytme. Økt bevissthet og mer kompetanse vil derfor kunne være viktig for at arbeidet med dette prioriteres og løftes frem som særlig viktig de siste årene i barnehagen.

I teorikapittelet viser jeg til en rapport som ble publisert i mars 2021. Denne viser at bare halvparten av de med dysleksi mellom 15-35 fikk dette påvist før de begynte på ungdomsskolen. Av disse igjen var det kun 1% som ble oppdaget i barnehagen og 17% på småtrinnet i grunnskolen (Dysleksi Norge, 2021). Rapporten er ganske tydelig i sine funn, og jeg har sett at disse resultatene allerede både generaliseres og brukes som gjeldende for dagens situasjon i sosiale medier. Dette ønsker jeg å belyse, og jeg er kritisk til dette av flere

grunner. For det første er utvalget for undersøkelsen veldig lite. Totalt er det kun 200 deltagerne, men det er igjen bare 78 av disse som danner grunnlaget for resultatene om påvist dysleksi. Resultatene viser altså opplevelsene til disse 78 informantene, og man burde være svært forsiktig med å bruke disse til generalisering for alle med dysleksi. Over halvparten, hele 102 av deltagerne i undersøkelsen har hverken fått påvist dysleksi, dyskalkuli eller språkvansker, men opplever selv å ha disse vanskene, og har svart på undersøkelsen ut fra det. Videre er deltagerne mellom 15-35 år, noe som vil si at resultatene i beste fall danner et bilde av praksis for 10-30 år siden. Det vil med andre ord være misvisende å bruke disse funnene for å trekke slutninger om hvordan situasjonen er i dag. Forhåpentligvis har det økte fokuset i fagmiljøene i Norge nå gjort at det er flere med fonologiske vansker som blir oppdaget i barnehagen og i de første årene på skolen, og at det er flere som tidlig får riktig hjelp.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

Formålet med dette prosjektet har vært å finne ut hvordan barnehagelærere i Norge opplever egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker. Utvalget er ikke tilstrekkelig representativt til å kunne trekke generaliserende slutninger på vegne av hele populasjonen, men med bakgrunn i et stort utvalg kan resultatene likevel gi indikasjoner på hvordan barnehagelærere opplever egen kompetanse, og hvilke erfaringer de har fått gjennom barnehagelærerutdanningen og i samarbeid med logoped / PPT. En stor andel av informantene kjenner behov for økt kompetanse om barns språklyd utvikling i sin arbeidshverdag, og de fleste ønsker å lære mer om språklydvansker. Videre ser det ut til at fonologi og språklyd utvikling i liten grad har vært i fokus i barnehagelærerutdanningen, og at dette særlig har vært nedprioritert i praksisundervisningen. Resultatene indikerer også at mange barnehagelærere har erfaring med fonologiske vansker, og at en god del har samarbeidet med logoped i oppfølgingen av både fonetiske- og fonologiske vansker. Til tross for dette er det en del som ikke kjenner til forskjellene mellom disse vanskene, noe som vitner om et behov for økt bevissthet rundt oppfølging og tiltak knyttet til ulike språklydvansker. Samlet sett indikerer disse resultatene at mange barnehagelærere i dag ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker.

6.2 Begrensninger ved studien

En begrensning ved studien er at de spørsmålene som er stilt i spørreundersøkelsen knyttet til kompetanse, primært omhandler dette på overflaten. Barnehagelærernes opplevelse av egen kompetanse kunne derfor vært undersøkt grundigere ved å stille mer konkrete spørsmål, blant annet om spesifikke tiltak og hvordan barnehagelærerne gjennomfører dette. I tillegg kunne det vært en fordel å avgrense studien til kun ett område, eksempelvis kompetanse gjennom arbeidserfaring. Dette kan være interessante vinklinger ved senere masteroppgaver, både kvantitative og kvalitative, eller ved en større studie som tar for seg sammenhengene i større grad. En annen begrensning ved studien er utvalgsmetoden. Ved å samle informanter gjennom et randomisert utvalg ville man i større grad kunne trekke slutninger på vegne av hele populasjonen. Til tross for at denne studien er satt til å gjelde barnehagelærernes opplevelser

av egen kompetanse, har den også begrensninger knyttet til de slutningene man kan gjøre seg da den kun gir barnehagelærernes versjon. For å sikre et enda bedre bilde av hvilken kompetanse barnehagelærere har, vil det derfor være behov for å også undersøke hvordan logopedene opplever dette. De vil kunne si noe om hvordan de opplever arbeidet med språklydvansker i barnehagene, og om de tidlig eller sent blir involvert i arbeidet med å hjelpe barn med slike vansker. Dette er et viktig perspektiv i det å kartlegge barnehagelæreres kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker.

6.3 Veien videre

Informantenes behov for mer kompetanse om barns språklydutvikling sender et tydelig signal til utdanningsinstitusjonene om at dette i større grad bør implementeres i barnehagelærerutdanningen. Etter arbeidet med dette prosjektet har jeg derfor et sterkt håp om at språklydutvikling i fremtiden vil inkluderes i *De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen*, slik at man bedre sikrer et økt fokus på dette ved samtlige studiesteder. Det samme gjelder en spesifikk benevnning av fonologi og språklyder i barnehagens *Rammeplan*, da en slik stadfesting vil være av betydning for arbeidet med- og fokuset på dette i praksisfeltet. Behovet for økt kompetanse sender også et tydelig signal til logopedene om at de i større grad bør involvere barnehagelærerne i oppfølgingen av fonetiske- og fonologiske vansker, slik at de barnehagelærerne som allerede er i jobb kan lære mer og lettere forstå forskjellene mellom de ulike vanskene. Logopedene kan også drive kompetanseheving gjennom informasjon om språklydstimulerende aktiviteter for alle barn, og snakke om hva som ligger til den typiske språklydutviklingen slik at flere barn med fonologiske vansker fanges opp, henvises og får riktig og tidlig hjelp. Det økte fokuset man har sett rundt språklydvansker i fagmiljøene i Norge vil forhåpentligvis også både fortsette og begynne å bære frukter i tiden fremover. Normeringen av norske språklyder vil blant annet være særlig viktig i forståelsen av- og i arbeidet med språklydvansker, og vil sammen med de nye kartleggingsverktøyene *Diffkas* og *Literate* kunne løfte arbeidet med å avdekke fonologiske vansker og dysleksi allerede i barnehagen.

Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkan, K. M. (2005). 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). I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok* (s.167-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Catalise Norge. (2020, 25. juni). *Om prosjektet*. Hentet fra <https://www.catalisenorge.no/om-prosjektet>
- Clausen, M. C & Fox-Boyer, A. (2017). Phonological development of Danish-speaking children: A normative cross-sectional study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(6), 440-458. <https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1308014>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.utg.). New York: Routledge.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research* (6.utg.). Abingdon: Routledge.
- Denk, I. M. & Korsvold, T. (2020, 3. juni). Førskolelærer. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/f%C3%B8rskolel%C3%A6rer>
- Det norske akademis ordbok (u.å.). *Kompetent*. Hentet 10. mai 2021 fra <https://naob.no/ordbok/kompetent>
- Dodd, B. (2005). Children with speech disorder: defining the problem. I B. Dodd (Red.), *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (2.utg., s. 3-23). Chichester: Whurr Publishers Ltd.
- Dodd, B. & Crosbie, S. (2005). A procedure for classification of speech disorders. I B. Dodd (Red.), *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (2.utg., s. 120-162). Chichester: Whurr Publishers Ltd.

- Dysleksi Norge. (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker*. Hentet fra https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf
- Elbro, C. & Klint Petersen, D. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training. An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 660–670. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.660>
- Espenakk, U., Klem, M., Rygvold, A.L., Ottem, E. & Saltveit, V. (Red.). (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Forskningsprosjektregister. (2021, 8. februar). *Barnehagelæreres kompetanse om fonologiske vansker*. Hentet fra <https://www.uio.no/foransatte/arbeidsstotte/fa/forskpro/prosjekter/uv/isp/barnehagelereres-kompetanse-om-fonologiske-vansker/index.html>
- Fox-Boyer, A. (2017). *POPT: en psykolingvistisk interventionsmetode til barn med udtalevanskeligheter: manual*. M. C. Clausen (Red.). København: 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*, 65(1), 6-13. Hentet fra https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Norsk%20tidsskrift%20for%20logopedi_1-19.pdf
- Gilje, P. A. A. (2021, 15. mars). *Oppdager dysleksi seint: - Problemet ligger i lærerutdanninga*. NRK nyheter, Vestfold og Telemark. Hentet fra https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/oppdager-dysleksi-seint_-_problemet-ligger-i-laererutdanninga-1.15397949?fbclid=IwAR3MLDySA3yS2-rxqN5Mw5Zo_EFp7KDYwKqiKKwTPc6wUTuJTYPk3yQt7ul

- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldsen, A. C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K. & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten Training in Phonological Awareness: Fluency and Comprehension Gains Are Greatest for Readers at Risk in Grades 1 Through 9. *Journal of Learning Disabilities*, 52(5) 366-382. <https://doi.org/10.1177/0022219419847154>
- Kjeldsen, A-C., Niemi, P. & Olofsson, Å. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: Consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13 349-365. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00009-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00009-9)
- Korsvold, T. (2020, 7. mai). Barnehagelærer. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/barnehagel%C3%A6rer>
- Kristoffersen, G. (2008). *Kort innføring i norsk fonologi*. Universitetet i Bergen.
- Kunnskapsdepartementet. (2007, 14. februar). *Førskolelærerutdanningen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/hoeringer/hoeringsdok/2001/horing_snotat-om-organisering-av-larerutd/horing-larerutdanningene-/6/id451088/
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 1. januar). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*. Veileder. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Lovdata. (2016, 15. mars). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (FOR-2016-03-15-278). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Melby-Lervåg, Monica (2016, 5. april). *Dysleksi og fonologisk bevissthet i barnehage: Hva, hvorfor, hvordan og hvem?* Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/fonologisk-bevissthet-og-barnehage--en-veiledende-spraknorm/>
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2) 322-352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 2. mars 2021 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nettelbladt, U. (2007). Fonologisk utveckling. I U. Nettelbladt & E.-K. Salameh. (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1: Fonologi, grammatik, lexicon* (s. 57-94). Sverige: Författarna och Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B. & Hansson, K. (2008a). Språkstörning hos barn utan andra funktionshinder. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 139-147). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B. & Ors, M. (2008b). Språkstörning hos barn och ungdomar. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 125-138). Lund: Författarna och Studentlitteratur.

- NSD. (u.å.). *Hvordan gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger?* Hentet 3. mars 2021 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hvordan-gjennomfore-et-prosjekt-uten-a-behandle-personopplysninger>
- Pedlex. (u.å.). *Barnehager i Norge*. Hentet 20. januar 2021 fra http://skoleadresser.no/4daction/WA_Pedlex_Forside
- Prop. 33L. (2015-2016). *Endringer som følge av ny forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 6. mars 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-33-l-20152016/id2464120/?ch=8>
- Rolland, T. (2020, 24. april). *Ny test kan fastsette dysleksi før barna begynner på skolen*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-dysleksi-partner/ny-test-kan-fastsla-dysleksi-for-barna-begynner-pa-skolen/1660686>
- Statistisk sentralbyrå. (2021a, 2. mars). *09345: Ansatte i barnehager, etter region, stilling, statistikkvariabel, år og personellets utdanning*. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/09345/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b, 2. mars). *Hovedtall – barnehager*. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Svartdal, F. (2020, 13. august). *Test (psykologi). Krav til tester*. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/test_-_psykologi
- Teigen, K. H. (2019, 27. august). *Psykolingvistikk*. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://sml.snl.no/psykolingvistikk>
- Tønnesen, E. (2016, 7. juni). *Lanserer barnehagelektor. Norske lærerutdannere foreslår en ny stilling i norske barnehager: Barnehagelektoren*. Hentet fra <https://khrono.no/karrierevei-barnehagelektor-selmer-olsen/lanserer-barnehagelektor/155755>

Tørdal, I. B. & Kjøll, L. (2010). *Talevansker hos barn med Leppe-Kjeve-Ganespalte: Innføring og veiledning i undervisning og behandling*. Oslo: Statped.

Universitetet i Oslo. (2020, 7. februar). *Klassifisering av data og informasjon*. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagring/infoklasser.html>

Universitetet i Oslo. (2021, 17. februar). *Lagringsguiden*. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagringsguide.html#11>

Universitetet i Oslo. (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 4. januar 2021 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

Utdanningsforbundet. (u.å.). *SFS 2201 Arbeidstid barnehage*. Hentet 9. mars 2021 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2201---arbeidstid-barnehage/>

Vedlegg I - Invitasjoner

Invitasjon på epost

Kjære førskole-/barnehagelærer

Jeg er student ved Universitetet i Oslo, og tar kontakt med deg/dere i forbindelse med min masteroppgave i logopedi. Jeg håper du og dine kollegaer vil bidra i min forskningsstudie om fonologiske vansker!

Fonologi er kort fortalt læren om språklýdenes funksjoner, og handler om å lære lydsystemet i et språk. Fonologiske vansker kan blant annet predikere større språkvansker, og lese- og skrivevansker som dysleksi. Om disse vanskene avdekkes vil man gjennom tidlig og riktig hjelp kunne utgjøre store forskjeller for det enkelte barn. I egen utdanning og yrkespraksis som førskolelærer har jeg dessverre opplevd at temaet fonologi har vært så og si fraværende, og jeg ønsker derfor å finne ut mer om hvordan dette oppleves for andre. Studiens problemstilling er; *Hvordan opplever barnehagelærere i Norge egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker?*

Jeg håper masteroppgaven min kan være med på å skape bevissthet rundt avdekking og tilrettelegging for barn med fonologiske vansker, og at den kan være til inspirasjon for dere til å søke mer kunnskap om dette emnet.

Spørreundersøkelsen er anonym. Den tar mellom 5-10 minutter å gjennomføre, og er laget i programmet Nettskjema. På første side er det mer informasjon om prosjektets formål og innhold. Det vil også stå mer om studiens oppbygging og hvordan resultatene vil brukes.

Du finner undersøkelsen ved å trykke her; <https://nettskjema.no/a/179897>

Svarfrist er om en uke, fredag 19. februar.

På forhånd, tusen takk for at du har brukt av din tid på å lese dette!

Jeg håper du vil delta i undersøkelsen, og at du vil dele informasjon om den videre til andre førskole-/barnehagelærere på din arbeidsplass og i ditt nettverk.

Med vennlig hilsen,
Johanne Prestegård

P.s.

- Det er ikke nødvendig å svare på denne eposten, men gjør det selvsagt om du har spørsmål eller kommentarer. Si gjerne også i fra om du ønsker at jeg sender den ferdige masteroppgaven til deg/dere etter sensur sommeren 2021.
- Prosjektet er registrert i [Forskpro](#)
- Epostadressen til deres barnehage fant jeg på www.skoleadresser.no

Invitasjon på Facebook

Hei!

Kjenner du en førskole-/barnehagelærer?

Jeg skriver masteroppgave i logopedi, og trenger hjelp til å rekruttere informanter til en spørreundersøkelse om fonologiske vansker.

Målgruppen er alle førskole-/barnehagelærere som jobber i barnehage i Norge. Send gjerne linken til de du kjenner, og oppfordre gjerne til å dele videre. Jeg håper på minst 400 svar slik at funnene kan generaliseres.

Undersøkelsen tar mellom 5-10 minutter, og du finner den her; <https://nettskjema.no/a/179897>

Svarfrist er 19. februar

Prosjektet er registrert i [Forskpro](#).

P.s. Ber om at du ikke tagger / skriver navn på aktuelle informanter i kommentarfeltet, da dette er en av UiOs forutsetninger for anonym rekruttering i sosiale medier.

Vedlegg II - Spørreskjema

Spørreundersøkelse knyttet til masteroppgave i logopedi

Side 1

Informasjon om forskningsprosjektet

Hei, og tusen takk for at du vurderer å delta i denne spørreundersøkelsen!

Som student ved Universitetet i Oslo skal jeg våren 2021 skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg tar fordypning i logopedi, og bygger videre på utdannelsen som førskolelærer. Tema for oppgaven er fonologiske vansker, og spørreundersøkelsen retter seg mot førskole-/barnehagelærere i Norge («Barnehagelærere» vil bli brukt om begge grupper). Fonologi er kort fortalt læren om språklydenes funksjoner, og handler om å lære lydsystemet i et språk. I egen utdanning og yrkespraksis som førskolelærer har jeg opplevd at temaet fonologi har vært så og si fraværende, og jeg ønsker derfor å finne ut mer om hvordan dette oppleves for andre.

Studiens problemstilling er;

«Hvordan opplever barnehagelærere i Norge egen kompetanse i møte med barn med fonologiske vansker?»

Fonologiske vansker kan blant annet predikere større språkvansker, og lese- og skrivevansker som dysleksi. At barn med disse vanskene får riktig hjelp tidlig nok kan utgjøre store forskjeller, og som kommende logoped blir dette en stor del av min fremtidige arbeidshverdag. Det vil bli naturlig å samarbeide tett med barnehagelærere i oppfølging av barn med fonologiske vansker, og jeg ønsker derfor å rette søkelys på hvordan barnehagelærerne opplever egen kompetanse på dette området.

Resultatene fra undersøkelsen vil bli oppsummert og drøftet i masteroppgaven. Jeg vil blant annet se på faktorer som barnehagelærernes utdanningssted og antall år i jobb opp mot avdekking av vansker og opplevd kompetanse. Om mange nok deltar og funnene i undersøkelsen blir generaliserbare, vil de kanskje kunne gi en pekepinn på i hvilken grad det er behov for ytterligere kompetanse om språklyd utvikling og fonologiske vansker i barnehagene. Dette kan være nyttig informasjon blant annet for utdanningsinstitusjonene, logopedier, PPT, arbeidsgivere og ikke minst for dere barnehagelærere selv.

Undersøkelsen er laget i Nettskjema, et elektronisk spørreskjema levert av Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT) ved Universitetet i Oslo. Det vil ikke innhentes personopplysninger eller andre opplysninger som kan identifisere deg som deltaker, du vil med andre ord være helt anonym. Alle data behandles konfidensielt, og vil bli slettet ved prosjektets slutt. Undersøkelsen er delt opp i fem deler, med overskriftene; Bakgrunn, Fonologi, Henvisning og samarbeid, Utdanning og Kompetanse.

Det tar mellom 5-10 minutter å gjennomføre undersøkelsen. For å delta gå til **Neste side**.

På forhånd, tusen takk for at du bruker av din tid!

Med vennlig hilsen, Johanne Prestegård

Kontaktopplysning for ytterligere spørsmål;

johannpr@uio.no

Alle spørsmål merket med * må besvares

Ønsker du å delta i denne undersøkelsen? *

Ja

Nei

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å delta i denne undersøkelsen?»


Er du i undersøkelsens målgruppe?

Er du utdannet førskole-/barnehagelærer? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å delta i denne undersøkelsen?»

Ja


Nei

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Takk for at du ønsket å delta, men du er dessverre ikke i denne undersøkelsens målgruppe.


Trykk **Send** for å avslutte.

 Sideskift

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»


Bakgrunn

Hvilken utdanning har du? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»


Her kan du huke av for flere alternativ.

- Barnehagelærer
- Førskolelærer
- Videreutdanning i spesialpedagogikk
- Videreutdanning i barns språkutvikling og språklæring
- Annen videreutdanning innen språk
- Annen videreutdanning
- Mastergrad i spesialpedagogikk
- Annen mastergrad

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»


Videre i undersøkelsen vil betegnelsen "barnehagelærer" brukes både for førskolelærere og barnehagelærere.


I hvilken landsdel tok du barnehagelærerutdanningen? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

- Sørlandet
- Vestlandet
- Østlandet
- Midt-Norge
- Nord-Norge

Hvilket år var du ferdig utdannet som barnehagelærer? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Bakgrunn

Hvor jobber du? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Familiebarnehage

Privat barnehage (uavhengig)

Privat barnehage (kjede)

Kommunal barnehage

Annet

I hvilken landsdel jobber du? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Sørlandet

Vestlandet

Østlandet

Midt-Norge


Nord-Norge / Svalbard

I hvor mange år har du vært i jobb som barnehagelærer? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»



Sideskift

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Bakgrunn

Hvilken stilling har du? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Pedagogisk leder

Barnehagelærer

Fagleder

Støttepedagog

Styrer / daglig leder

Annet

Hvilke aldersgrupper jobber du med nå? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Huk av alle de som gjelder for deg.

1-åringer

2-åringer

3-åringer

4-åringer

5-åringer

6-åringer

Hvilke aldersgrupper har du jobbet med tidligere? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Huk av alle de som gjelder for deg.

1-åringer


2-åringer

3-åringer


4-åringer

5-åringer

6-åringer

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Fonologi

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

For å sikre en mest mulig lik begrepsforståelse i undersøkelsen vil jeg gi en kort introduksjon til begrepet fonologi.

Fonologi er læren om språklydenes funksjoner, og handler om å lære lydsystemet i et språk, for eksempel at ordene **Katt** og **Hatt** har ulik mening selv om de høres like ut. Den fonologiske utviklingen til et barn går gjennom mange stadier, og de fleste vil i en periode for eksempel utelate lyder i ord (bi/bil, gis/gris) eller bytte om på lyder (stølver/støvler). Når barna nærmer seg eldst i barnehagen klarer de etter hvert å høre forskjell på – og å skille ut ulike lyder, og de har da blitt bevisst på språkets form og ikke bare meningen med ordet. Et eksempel er at **Pil** og **Bil** høres like ut, men betyr forskjellige ting fordi de begynner med ulike lyder. Lek med rim og regler, klappe stavelser og å lytte ut lyder i ord er fine aktiviteter for å øve på dette. Barn som har gode fonologiske ferdigheter, vil også ha et fortrinn i senere lese- og skriveutvikling.

Om en femåring sier **Dul** i stedet for **Gul** er det fort gjort å si at barnet har en språklydvanske. Når man skal hjelpe barnet er det derimot viktig å kunne skille mellom ulike typer språklydvansker; fonetiske og fonologiske. Barn med fonetiske- (eller artikulasjons-) vansker kan streve med å uttale **G**-lyden, og vil trenge hjelp til å mestre dette gjennom blant annet riktig plassering av tunga. De med fonologiske vansker får derimot ofte til å si **G**-lyden for seg, eller i andre ord – men strever i akkurat dette ordet med å oppfatte eller bruke riktig lyd. Vanskene er altså veldig ulike, selv om de tilsynelatende kan høres like ut.

Er fonologi et kjent begrep for deg? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Ja

Nei


Kjenner du til forskjellene mellom fonetiske- og fonologiske vansker? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Ja


Nei

Har du fulgt opp barn med fonologiske vansker? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»


Ja

Nei

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Henvisning og samarbeid

Har du eller avdelingen din henvist barn med språklydvansker til logoped / Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT)? *


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Ja

Nei

Vet ikke


Har du samarbeidet med logoped i oppfølgingen av barn med fonetiske vansker (uttalevansker)? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Ja

Nei

Har du samarbeidet med logoped i oppfølgingen av barn med fonologiske vansker? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Ja

Nei



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

I hvilken grad stemmer følgende påstander for deg?

	Ingen / svært liten grad	Liten grad	Noen / mid- dels grad	Stor grad	Svært stor grad	Ikke aktuelt
Samarbeidet med logoped / PPT oppleves positivt *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi ringer og snakker anonymt med logoped / PPT om barn vi vurderer å henvise videre *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle ansatte på min avdeling er enige i når det er hensiktsmessig å henvise barn med språkvanser videre *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eventuelle henvisninger er i hovedsak basert på kartlegging *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle ansatte på min avdeling deltar i å observere og gjennomføre tiltak for barn med språkvanser *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever det lett å ta kontakt med logoped / PPT i min kommune *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sideskift

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Utdanning

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

I hvilken grad stemmer disse påstandene om deg og din barnehagelærerutdanning?

	Ingen / svært liten grad	Liten grad	Noen / mid- dels grad	Stor grad	Svært stor grad
Kompetanse om barns språkutvikling ble fremhevet som viktig *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi hadde teori om fonologisk utvikling på pensum *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi fikk oppgaver og jobbet med temæt fonologi *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi hadde undervisning om språklyd-utvikling / fonologisk utvikling *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tar i bruk mye fra denne undervisningen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk et bevisst forhold til hvordan jeg kan stimulere barns språklydutvikling *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I praksisperiodene fikk jeg innblikk i hvordan andre arbeider med språklydutvikling / språklydvansker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeidet med språk / språklyder i praksisperiodene har formet hvordan jeg selv arbeider med dette *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når det kommer til språkutvikling, opplever jeg å ha en god faglig ryggsekk fra utdanningen min *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Har du deltatt på kurs eller hatt annen organisert undervisning om fonologisk utvikling / fonologiske vansker etter endt utdanning som barnehagelærer? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Ja

Nei

Hvis ja, i hvilken grad har dette økt kompetansen din om fonologisk utvikling / fonologiske vansker?



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du deltatt på kurs eller hatt annen organisert undervisning om fonologisk utvikling / fonologiske vansker etter endt utdanning som barnehagelærer?»

Ingen / svært liten grad

Liten grad

Noen / middels grad

Stor grad

Svært stor grad



Sideskift

Side 9



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Kompetanse



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Hvor ofte snakker dere om språkutvikling på arbeidsplassen din?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Generelt? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På avdeling? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I ledergruppa? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I personalgruppa? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Med foreldre? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Med andre instanser? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Hvor ofte snakker dere om språklydvansker på arbeidsplassen din?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Generelt? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På avdeling? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I ledergruppa? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I personalgruppa? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Med foreldre? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Med andre instanser? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Inngår fonologiske vansker i disse samtalene? *

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Ja

Nei

Vet ikke

 Sideskift

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Kompetanse

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

I hvilken grad stemmer følgende påstander for deg?

	Ingen / svært liten grad	Liten grad	Noen / mid- dels grad	Stor grad	Svært stor grad
Jeg er interessert i barns språk og språkutvikling *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg leser faglitteratur knyttet til språk *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg kompetent i møte med barn med språkvansker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg oppsøker jevnlig informasjon for å lære mer om barns språk og språkutvikling *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg snakker om språkløydutvikling i foreldresamtaler *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det går fint å skille mellom fonetiske- og fonologiske vansker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler meg kompetent i møte med barn med fonologiske vansker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har lest om fonologisk utvikling *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vet hvilke tiltak som kan hjelpe barn med fonologiske vansker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har behov for mer kompetanse om barns språkløydutvikling i min arbeidshverdag *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ønsker å lære mer om fonologiske vansker og andre språkløydvansker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Er du utdannet førskole-/barnehagelærer?»

Tusen takk for deltakelsen!

