

MASTER THESIS

Emnekode:

PE323L

Navn på kandidat:

Christine B. Christensen

Hvordan veileder logopeder
barnehageansatte som jobber med barn
som har fonologiske vansker?

Dato: 15.05.2016

Totalt antall sider: 77

Sammendrag

Bakgrunn:

Språklydvansker er en av de vanligste språkrelaterte vanskene blant barn i barnehagealder. Innenfor dette ligger fonologiske vansker. Det setter krav til både logopeder og barnehageansatte samt foreldre og eventuelle støttepedagoger. Fordi logopeder kan anses som mer kompetente innenfor denne formen for vansker, er det naturlig at de veileder barnehageansatte. Gjennom arbeidserfaring har jeg møtt flere barn med fonologiske vansker og barnehageansatte som mener at de ikke har stor nok kompetanse til å gi et godt nok tilbud.

Formålet med denne studien er å få kunnskap om hvordan logopedene veileder barnehageansatte som jobber med barn som har fonologiske vansker, ut fra deres oppfatninger om egen veiledning.

Problemstilling:

Hvordan veileder logopeder barnehageansatte som jobber med barn som har fonologiske vansker?

Metode:

Jeg har brukt en kvalitativ tilnærming med tre semistrukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode. Utvalget er tre logopeder med relevant erfaring.

Forskningsresultater:

Studiens resultater viser at logopedene hadde mange sammenfallende meninger om hvordan de veileder. Videre kan det tyde på at alle har en humanistisk tilnærming, at foreldre og/eller støttepedagoger de logopedene samarbeider mest med og at fonologisk bevissthet og strukturering er det som har størst vekt i det logopedfaglige innholdet. Videre tydet resultatene på at logopedenes utvelgelse av lyder til øving ble gjort ut fra normer, samt subjektive og sosiale vurderinger. Mest fremtredende i forbindelse med rammebetingelsene, var lite tid, variasjon i foreldresamarbeid og lav kompetanse hos barnehageansatte. Med tanke på forventningene de hadde til barnehageansatte, var det knyttet til sosiale tilpasninger og språktrening med alle barna. Videre mente logopedene at rammebetingelsene i barnehagen la grunnlaget for hva de kunne forvente.

Abstract

Background:

Speech sound disorders is one of the most common language-related disorders among children in kindergartens. Within this lies phonological disorders. It sets requirements for both speech therapists and kindergarten employees. But also parents and any supporting educators. Because speech therapists can be considered as more competent in this kind of disorder, it is natural that they supervise the kindergarten employees. Through work experience, I have met several children with phonological disorders and kindergarten employees who believe that they do not have sufficient expertise to provide good enough speech-related training. The purpose of this study is to gain knowledge about how speech therapists supervise kindergarten employees who work with children who have phonological disorders, based on their perceptions of how they supervise.

Thesis:

How do speech therapists supervise kindergarten employees who work with children who has phonological disorders?

Method:

I have used a qualitative approach with three semi-structured interviews as data collection method. The selection is three speech therapists with relevant experience.

Research results:

The study results show that speech therapists had many coinciding views on how they supervise. Furthermore, it may indicate that everyone has a humanistic approach, that the speech therapists mostly work with parents and/or support educators and that phonological awareness and structuring is mostly used in the speech therapist professional content. Furthermore, it seemed like the speech therapist selected sounds for practice based on norms, as well as subjective and social assessments. Most prominent in framework conditions was little time, variation in cooperation with parents and kindergarten employees lack of knowledge. The expectations they had for kindergarten employees was related to social adaptation and language training with all the kids. Although the speech therapists believed that the framework conditions in the kindergarten mattered the most for what they could expect.

Forord

Gleden av å jobbe med barn i barnehage preget valg av tema til denne masteroppgaven. I løpet av skriveprosessen fikk jeg mulighet til å jobbe som støttepedagog med språk i barnehage. Denne fantastiske jobben har bekreftet at jeg har valgt rett logopedisk emne til oppgaven. Jeg har fått mulighet til å lære mye om hvordan logopeder opplever veiledning knyttet til barnehageansatte og barn med fonologiske vansker.

I denne anledningen vil jeg takke alle som stilte opp til intervju og de som har hjulpet meg i prosessen. Jeg takker også medstudenter for gode, faglige samtaler og støtte. Videre ønsker jeg å takke venner og familie som har stilt opp og motivert meg til å gjøre mitt beste gjennom hele studiet. Til slutt vil jeg gi en stor takk til min tålmodige, støttende og generøse mamma for muligheten og motivasjonen til å gjennomføre dette studiet.

En siste takk vil jeg gi til Anne Marit Valle, som har støttet meg med gode og konstruktive tilbakemeldinger og rettleidninger.

Christine B. Christensen

2016

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgavevalg	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Studiens avgrensninger og formål	3
1.4 Disposisjon	3
2. Teoretisk forståelsesramme	4
2.1 Veiledning	5
2.1.1 Humanistisk tilnærming - klientsentrert terapi.....	5
2.1.2 Anerkjennelse.....	6
2.1.3 De åtte komponentene	7
2.2 Språk.....	10
2.2.1 Språkutvikling	12
2.2.2 Fonologisk utvikling	14
2.2.3 Fonologiske vansker.....	15
2.2.4 Språkstimulering i barnehagen.....	17
3. Metodologisk tilnærming	18
3.1 Operasjonalisering av problemstillingen.....	18
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv	19
3.2.1 Førforståelse	20
3.3 Kvalitativ metode	21
3.3.1 Semistrukturert intervju.....	21
3.3.2 Intervjuguide	22
3.3.3 Utvalg, inklusjonskriterier og førstegangskontakt	23
3.4 Datainnsamling.....	25
3.5 Bearbeiding av data.....	26
3.5.1 Transkribering	27
3.6 Kvalitet	28
3.7 Etske betraktninger.....	30
4. Resultater.....	31
4.1 Veiledningsstrategier.....	31
4.2 Samarbeid.....	34
4.3 Logopedfaglig innhold	36
4.4 Rammebetingelser	39
4.5 Forventninger	42
5. Drøfting	44
5.1 Veiledningsstrategier.....	44
5.2 Samarbeid.....	48
5.3 Logopedfaglig innhold	50
5.4 Rammebetingelser	54
5.5 Forventninger	57
6. Oppsummering av hovedfunn	59
6.1 Kritiske betraktninger og nytteverdi	63
Referanser.....	65

1. Innledning

De viktigste årene for språkutvikling, er tiden før barnet begynner på skolen. Det er ofte i denne tiden barn med språklydvansker blir meldt til PPT og får en utredning. Den fonologiske utviklingen i språkutviklingen begynner når barnet setter sammen lyder for å formidle noe med mening. Fonologiske vansker rapporteres ofte ikke før barnet er i 3-4 årsalderen (Rinde, 2014). Det er fordi at det er vanlig å gjøre mange fonologiske forenklinger frem til de er så gamle. Dersom barn ikke får hjelp med denne vansken frem til skolestart, kan det gi utslag i lese- og skriveopplæring (Rinde, 2014). Det gir logoped, barnehageansatte, foreldre og øvrige maks et par år å gjøre barnet språklig klar for skolen.

I denne studien skal jeg undersøke veiledning knyttet opp mot barn som har fonologiske vansker. Foreldre, barnehageansatte og øvrige som skal jobbe med barnet som har fonologiske vansker trenger veiledning av logoped (Rinde, 2014). Jeg har valgt å sette hovedfokuset på logopeders veiledning av barnehageansatte blant annet fordi at mange barnehageansatte har ifølge Rinde (2014) lite kompetanse på vanskeområdet. Og fordi barnehagen er et sted hvor mange barn tilbringer mye tid før skolestart.

1.1 Bakgrunn for oppgavevalg

I løpet av studiet har jeg lært mye om hva fonologiske vansker er og hvordan man kan jobbe med førskolebarn som har denne vansken. Ifølge forskrift om dekning av logopedutgifter § 4 dekkes normalt kun opp til 25 behandlinger hos logoped (1997). Etter å ha vært i praksis og fått prøve meg på ulike metoder, spurte jeg om hvordan barna fikk språktrening når de disponible timene var brukt opp. De svarte at de ofte veiledet barnehageansatte, så de kunne jobbe videre med barna.

Med egen erfaring som ansatt i ulike barnehager på deltid over flere år, opplevde jeg at det var en del barn som hadde fonologiske vansker. Det kan være fordi at denne vansken er den vanligste i førskolealder ifølge Nettelbladt (2007). Jeg opplevde også at det var varierende kunnskap om fonologiske vansker og hvordan de skulle gå frem for å redusere disse vanskene i barnehagen. Videre fortalte også flere av de ansatte i barnehagen at veiledningen de fikk av logopedene var varierende, både i forhold til kvalitet og hvor realistisk gjennomførbare metodene var. Derfor ble jeg interessert i å undersøke hvordan logopeder mener at de veileder barnehageansatte.

Ifølge Forskrift om barnehagens rammeplan kapittel 2.5, skal barnehageansatte ha fokus på språk i barnehagen og komme inn tidlig med god hjelp til de som har vansker med språket (Barnehagen, 2006). Jeg erfarte at det var ulikt fokus på og ulik grad av kunnskap om språk i de forskjellige barnehagene. Noen virket utrolig flinke, hadde masse kunnskap om språk og hadde jevnlig veiledning av logoped etter behov, mens andre ikke hadde noe fokus på språk i det hele tatt. Uten fokus på og kunnskap om språk og fonologiske vansker, ser jeg for meg at det kan påvirke hvordan logopeden veileder barnehageansatte. I forbindelse med dette lurer jeg også på hva det logopedfaglige innholdet i veiledningen er og hva de forventer av barnehageansatte.

Både gjennom erfaringer i privatliv, praksis og studier vet jeg at språk er viktig fra en tidlig alder for oss mennesker. Det har også vært nevnt i praksis at det er få logopeder i Norge og mange førskolebarn med fonologiske (og andre) vansker som trenger hjelp av logoped. Jeg tror at det er en del rammebetingelser som legger føringer for veiledningen som helhet, men at enkeltdele også påvirker helheten, uten at jeg har nok erfaring til å vite hva, hvordan og hvorfor. Jeg antar også at logopedene må samarbeide med andre i veiledningen.

Som snart nyutdannet logoped ser jeg for meg at det snart kan være meg som skal veilede barnehageansatte i forhold til barn med fonologiske vansker. Derfor har jeg valgt følgende problemstilling.

1.2 Problemstilling

Studiens problemstilling er:

” Hvordan veileder logopeder barnehageansatte som jobber med barn som har fonologiske vansker? ”

Siden jeg har valgt å intervju logopeder for å besvare problemstillingen min, er det logopedenes oppfatninger om egen veiledning av barnehageansatte som belyses.

For å besvare problemstillingen ønsker jeg å spørre logopeder om deres erfaringer med hvilke veiledningsstrategier de bruker, hvordan de samarbeider med andre enn barnehageansatte, det logopedfaglige innholdet i veiledningen, hvilke rammebetingelser som kan påvirke veiledningen og hvilke forventninger de har til barnehageansatte.

1.3 Studiens avgrensninger og formål

Oppgavens fokus er å få frem hvordan logopedier mener de veileder barnehageansatte. Jeg har ikke observert hvordan de gjør det i praksis, så jeg kan ikke bekrefte at de veileder på den måten de mener at de gjør. Videre har jeg valgt de fem nevnte temaene å holde meg innenfor, fordi studiens omfang ikke er stort nok til å gå inn på flere temaer. Innenfor temaene har jeg også valgt ut det som veide tyngst i intervjuene til drøftingen. Veiledning av foreldre og støttepedagoger er også en del av logopedens arbeid med barn som har fonologiske vansker. Derfor har jeg valgt å ta det med, men jeg har ikke gått i dybden fordi jeg har valgt å fokusere mest på barnehageansatte.

Ut fra problemstillingen med dens avgrensninger, er studiens formål å få kunnskap om og innsikt i hvordan logopedier mener de veileder barnehageansatte som jobber med barn som har fonologiske vansker. Videre er formålet at kunnskapen og innsikten kan fremme andre logopeders veiledning i lignende situasjoner. Både i forhold til valg av og refleksjon rundt veiledningsstrategier og logopedfaglig innhold, som er de tyngste temaene i studien.

1.4 Disposisjon

I studiens andre kapittel er den teoretiske forståelsesrammen presentert. Innholdet er valgt ut fra hva jeg mente var relevant for å besvare problemstillingen. Den første delen omhandler veiledning, klientsentrert terapi, anerkjennelse og de åtte komponentene. Den andre delen er rettet mer mot språk og består av lingvistikk, språkutvikling, fonologisk utvikling, fonologiske vansker og språkstimulering i barnehagen.

I tredje kapittel gjør jeg rede for den metodologiske tilnærmingen. Først har jeg operasjonalisert problemstillingen min, deretter har jeg gjort rede for mitt vitenskapsteoretiske perspektiv. Videre har jeg gjort rede for metodevalget mitt, inklusjonskriteriene og hvordan jeg samlet inn dataen. Deretter har jeg beskrevet hvordan jeg bearbeidet dataen. Til slutt har jeg belyst studiens kvalitet og etiske betraktninger.

Studiens fjerde kapittel er drøftingen jeg har gjort med utgangspunkt i dataen og den teoretiske forståelsesrammen. Det første temaet er veiledningsstrategier, det andre er samarbeid, det tredje er logopedfaglig innhold, det fjerde er rammebetingelser og det femte er forventninger.

I det siste og femte kapitlet har jeg oppsummert hovedfunnene mine, gjort rede for mine kritiske betraktninger og skrevet litt om den forskningsmessige betydningen.

2. Teoretisk forståelsesramme

I dette kapitlet har jeg presentert studiens teoretiske forståelsesramme. Først har jeg skrevet generelt om veiledning og veiledning med en humanistisk tilnærming med den klientsentrerte terapien som utgangspunkt. Jeg har valgt denne tilnærmingen fordi det har stor plass i logopedien ifølge Holland og Nelson (2013). I intervjuene ble også mye innenfor denne tilnærming nevnt som viktig for intervjupersonene i veiledning, hvor anerkjennelse ble snakket mest om. Anerkjennelse er et vidt begrep som kan knyttes til det humanistiske synet i veiledning, og er knyttet opp mot den klientsentrerte terapien i neste avsnitt. For å avgrense og gjøre studien mer oversiktlig, har jeg brukt syv av de åtte komponentene til Mathiesen og Høigaard (2004) som utgangspunkt for veiledningens forhold. For å få frem hva komponentene innebærer og knytte de til denne studien, har jeg supplert med annen relevant teori. Hovedtemaene og spørsmålene i intervjuguiden er også utarbeidet med utgangspunkt i flere av disse komponentene.

Den andre delen av den teoretiske forståelsesrammen omhandler språk. Denne delen ganske omfattende og inneholder også grunnleggende teori om språk og språkutvikling. Det er fordi det videre i teorien og i deler av drøftingen, kan kreve mye kunnskap om språk for å forstå innholdet.

For å gi en forståelse av hva fonologiske vansker innebærer, har jeg først valgt å starte med å gjøre rede for språket fra et lingvistisk ståsted. Videre har jeg brukt språktreet til Law (2000) for å illustrere språkutviklingen og hvor i språkutviklingen man kan identifisere og jobbe med fonologiske vansker. Deretter har jeg skrevet kort om den forventede språklydsutviklingen for å knytte språkutviklingen til konkrete språklyder. Neste del av den teoretiske forståelsesrammen har jeg skrevet kort om fonologiske vansker og brukt noen forenklingstyper for å forklare hva vansken innebærer. Deretter har jeg knyttet tidligere teori om språk til fonologiske vansker. Til slutt har jeg brukt barnehageloven (2005) og kunnskapsdepartementets rammeplan for barnehager (2011) som utgangspunkt for hvilke rammer barnehageansatte har for språkstimulering av barn i barnehagen.

2.1 Veiledning

Veiledning har som hensikt å hjelpe den hjelpesøkende til selvhjelp i den aktuelle og lignende situasjoner. Johannessen, Vedeler og Kokkersvold (2010) mener at dette også er hensikten med rådgivning. Derfor kan rådgivning brukes som et overordnet begrep for blant annet veiledning. Veiledning skiller seg fra rådgivning ved at det ofte brukes i forbindelse med utdanning og yrke, hvor veilederen har mer kompetanse enn den veiledede (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). I denne studien er det fokus på veiledning fra en logoped til en barnehageansatt. Det vil si at personen som er ansatt i barnehagen mest sannsynlig søker veiledning av en logoped fordi logopeden har større kompetanse innenfor fonologiske vansker. Derfor har jeg valgt å bruke begrepet veiledning i stedet for rådgivning.

Veiledning har flere dimensjoner som påvirker veiledningsformen. Teoretisk tilnærming er en av dimensjonene (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). I ulike teoretiske tilnærminger er det like og ulike holdninger, menneskesyn, veilederroller med mer. Dette har jeg valgt å kalle veiledningsstrategier og er første hovedtema i denne studien. Innenfor logopedien har blant annet Carl Rogers sin veiledningsteori hatt stor plass i veiledning (Holland og Nelson, 2013). Derfor har jeg valgt en humanistisk tilnærming med fokus på Carl Rogers klientsentrerte terapi i denne studien. Denne teorien skal jeg nå gjøre rede for.

2.1.1 Humanistisk tilnærming - klientsentrert terapi

Carl Rogers sin teori heter klientsentrert terapi og er en tilnærming innenfor humanismen. Hans sentrale ideer er at mennesker er gode av natur. Han mener også at realisering av muligheter og det å leve på en kreativ, fredelig måte er medfødt og en innebygd evne for mennesker. Det som motvirker denne gode utviklingen er krefter som er psykologiske og sosiale. Mennesker kan også håndtere sine egne problemer med sine evner, men hindringen ligger i kunnskapen de mangler om seg selv. Oppfattelsen av mennesker, er at de er realistiske, sosiale, rasjonelle og fremtidsrettet. De lærer også gjennom erfaring. Veiledningen innenfor denne teorien består av å hente frem disse evnene og ressursene for å finne muligheter (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010).

Menneskesynet i denne teorien mener at alle mennesker fortjener respekt fordi de er unike og verdifulle. Mennesker kan være ansvarlige, konstruktive og velge deres verdier. De har også potensial for å kunne utvikle og forandre seg. Dette menneskesynet er grunnlaget for å hjelpe

hjelpsøkeren til å finne egne muligheter og løsninger (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010).

I denne teorien fremheves spesielt tre kvaliteter som er grunnleggende i den terapeutiske holdningen. Den første kvaliteten er **kongruens**. Det går ut på at veilederen er seg selv fullt og helt. Man er seg selv genuint med sine begrensninger. Allikevel skal man ikke være for personlig eller brukehjelpsøkeren til å løse egne problemer (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Å være kongruent går også ut på å uttrykke det samme verbalt som man gjør non-verbalt. Denne kvaliteten er viktig for at veilederen kan lytte aktivt og for å få frem situasjonen tilhjelpsøkeren (Lassen, 2014). Den neste kvaliteten er **empati**. Å være empatisk, er å sette seg inn ihjelpsøkers situasjon og prøve å føle og tenke på samme måte somhjelpsøkeren. Åpenhet, vennlighet samt å være omsorgsfull og interessert er viktig for å være empatisk og for å skape tillit og trygghet (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Det er også en forutsetning for å få en god relasjon (Lassen, 2014). **Ubetinget positiv aktelse** er den tredje kvaliteten. Det vil si at man akseptererhjelpsøkeren som han eller hun er uten å dømme. Hjelpsøker skal ikke presses til å ha veileders verdier eller meninger. Hans eller hennes verdier og meninger skal aksepteres, selv om veileder ikke er enig (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Hjelpsøker skal ses og høres uten å bli evaluert ut fra veileders egne holdninger og verdier, men som en person med muligheter (Lassen, 2014).

Lassen (2014) fremhever også at blant annet ydmykhet og anerkjennelse er holdninger som også anses som viktige av andre forskere. Ydmykhet innebærer at veileder vet om sine styrker og begrensninger samt godtar at gode bidrag også kan komme frahjelpsøkeren. Det kan gjøre at ulikheten i maktforholdet i veiledningssituasjonen reduseres. Holdningen kan også hjelpe med den ubetingede positive aktelsen (Lassen, 2014). Å ha en anerkjennende holdning til utfordringer somhjelpsøkere kommer med, gir større rom for å akseptere utfordringene og jobbe med dem (Holland og Nelson, 2013). Eide og Eide (2007) sier også at anerkjennelse er kjernen i god kommunikasjon i veiledning og er en del av veileders rolle i humanismen.

2.1.2 Anerkjennelse

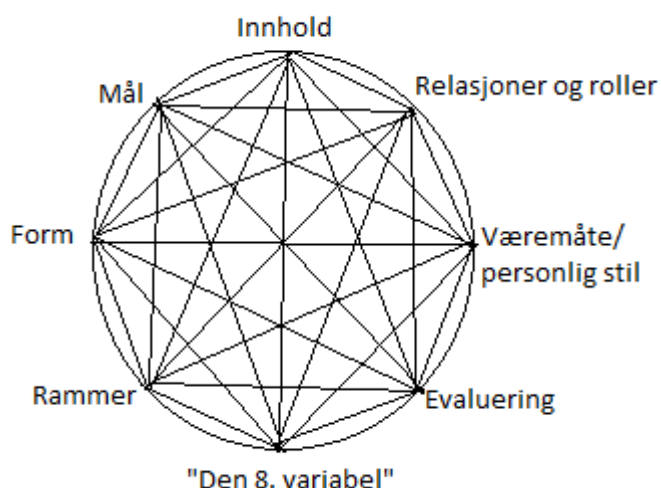
Jeg har valgt å gjøre rede for begrepet anerkjennelse, fordi det rommer mange elementer fra den klientsentrerte holdningen (Schibbye, 2009). Det kan gis gjennom verbal og non-verbal respons (Eide og Eide, 2007). Den nonverbale responsen er ikke noe vi alltid kan styre. Derfor må vi stole på at vår anerkjennende holdning også uttrykkes gjennom det non-verbale.

Dersom anerkjennelsen er gjensidig, vil forholdet være jeg-du. I veiledning er anerkjennelsens hensikt å gjøre at den som veiledes føler at han eller hun har verdier som bygges på. Videre handler det om å verdsette og fokusere på den veiledes indre opplevelser (Schibbye, 2009). Det viser at veileder har tro på den veiledede, som igjen kan øke selvbildet og motivasjonen (Eide og Eide, 2007).

Å ha en anerkjennende holdning innebærer at veilederen speiler og bekrefter den den veiledede uttrykker, videre krever det at veileder har en affektiv inntoning. Disse er en del av grunnlaget for anerkjennelse, som igjen påvirker relasjonen (Schibbye, 2009). Schibbye (2009) trekker spesielt frem blant annet lytting, som et av flere grunnlag for en anerkjennende holdning. Å lytte på en terapeutisk måte, er en prosess som er vanskelig å beskrive med ord. Det er ikke et synonym for å høre på det verbale den veilede uttrykker, men krever at veilederen er åpen og reflekterer over egne holdninger og fordommer knyttet til den veilededes uttrykk. Allikevel kan man ikke lytte på en fullstendig objektiv måte (Schibbye, 2009). Logopedens holdninger, rolle med mer påvirker forhold i veiledningen. Disse forholdene skal jeg nå gjøre rede for.

2.1.3 De åtte komponentene

Veiledning er følsom for kontekst fordi flere forhold påvirker samtalen. Disse forholdene påvirker også hverandre og de forandrer seg kontinuerlig. Forholdene kan fordeles på åtte kategorier (Mathisen og Høigaard, 2004). Jeg kommer bare til å gjøre rede for syv av dem, fordi det kun er de syv som er relevant for min studie. Denne modellen har jeg valgt å bruke og tilpasse denne modellen til min studie fordi mange av de ulike komponentene kan relateres til studiens hovedtemaer. Den er også en god hjelp for å dele opp hoved- og undertemaer på en ryddig måte. Videre gir den også mulighet til å trekke tråder fra tidligere teori inn i komponentene.



Figur 1: De åtte komponentene i veiledning. Tegnet fritt etter Mathisen og Høigaard (2004).

Form står for veiledningsmetoder og veiledningsstrategier som brukes (Mathisen og Høigaard, 2004). Hvilke metoder og strategier kan variere fra situasjon til situasjon og fra person til person. Uansett hva man velger, er den terapeutiske holdningen viktig (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Metodene og strategiene bør velges ut fra blant annet konteksten (Skagen, 2004).

Det **målet** veiledningen har, kan utvikles gjennom veiledningen eller være avklart på forhånd (Mathisen og Høigaard, 2004). I denne studien er det overordnede målet for logopeden og de barnehageansatte at barnet med fonologiske vansker blir kvitt vansken. For å oppnå målet, må det skje forandringer hos barnet og de ansatte. Oppnåelse av målet og forandringer kan være vanskelig og er avhengig av kvaliteten av de andre komponentene i modellen (Holland og Nelson, 2013).

Innholdet kan velges av veileder eller den som veiledes. Det kan for eksempel være en utfordring som tas opp eller et faglig innhold (Mathisen og Høigaard, 2004). Innholdet påvirkes også av hvilket fokus man har. Har man fokus på å jobbe med personens styrker, vil innholdet være at den hjelpesøkende oppdager og jobber ut fra sine styrker gjennom veiledningen. Det vil også innebære at man har et fokus på utfordringene, men innholdet vil være preget av å kompensere for utfordringene ut fra styrkene (Holland og Nelson, 2013).

Relasjoner og roller innebærer relasjonen mellom veileder og den veiledede og hvilke roller de har i veiledning. Innenfor relasjoner ligger også holdninger. Veilederen kan komme inn med en ovenfra og ned holdning eller en holdning som fremmer en følelse av at de er

likeverdige. Når veilederen er en person med en høyere kompetanse enn den som veiledes, vil det uansett være asymmetri i forholdet og en skjev maktfordeling (Mathisen og Høigaard, 2004).

Rollen partene inntar kan variere etter hvordan type veiledning det er, for eksempel om det er frivillig eller tvunget. Uansett hvilken rolle man har, så er det viktig at man er bevisst og fortrolig med rollen (Mathisen og Høigaard, 2004).

Veiledere som har en ovenfra og ned holdning, er ofte mindre ydmyke og opptatt av å ha makt i veiledningssituasjonen. Det gjør at veileder gjør hjelpsøkers rolle til et objekt. Dersom veiledere har en holdning som fremmer likeverdighet mellom veileder og hjelpsøker, vil de være mer ydmyke og åpne for å tilpasse seg ut fra hjelpsøkers uttrykk. Da blir rollen til hjelpsøker en «du», som en person med verdifulle erfaringer, meninger og kunnskap, i stedet for «det» (Holland og Nelson, 2013).

Væremåte/personlig stil handler om personlige egenskaper og bevissthet om hvordan det påvirker den som veiledes og veiledningssituasjonen. I tillegg skal veilederen kunne justere væremåten sin etter behov for å få en best mulig veiledningssituasjon (Mathisen og Høigaard, 2004). Holland og Nelson (2013) beskriver flere egenskaper som karakteriserer en god veileder. Å være en god og aktiv lytter ved å ha øyekontakt, ta pauser, unngå avbrytelser og gi nonverbal respons ved å for eksempel nikke med hodet er viktig for å være en god veileder. Det er også evnen til å ta andres perspektiv og å være anerkjennende (Holland og Nelson, 2013). Flere av disse kan relateres til den klientsentrerte terapien i humanistisk tilnærming.

Veiledningens **rammefaktorer** kan for eksempel være tid, ressurser, ro, grad av frihet og mye mer. De er retningsgivende og påvirker selve samtalens kvalitet (Mathisen og Høigaard, 2004). Hvor god relasjonen mellom veileder og hjelpsøker, roller samt veileders verdier er også rammefaktorer som påvirker kommunikasjonen. I veileders verdier ligger blant annet menneskesynet. Menneskesynet til veilederen påvirker relasjonen, fortolkningene av hva hjelpsøker sier og spørsmålene veileder stiller (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Logopedens menneskesyn og verdier er rammefaktorer som i stor grad styres av logopedens selv. Tid, ressurser, ro etc. kan være utenfor både logopedens og barnehageansattes kontroll.

«**Den 8. variabel**» kan ikke settes inn i noen av de andre kategoriene og er noe man ikke har så mye kontroll på (Mathisen og Høigaard, 2004).

2.2 Språk

Et av de største hovedtemaene i denne studien er det logopedfaglige innholdet. For å kunne belyse dette temaet i denne studien, krever det grunnleggende kunnskap om språk. Derfor har jeg gjort rede for språket ut fra lingvistikken. Språket kan deles inn i tre deler; innhold, form og bruk i lingvistikken (Helland, 2012). I språkets innhold ligger semantikken. Språkets form består av fonologi, morfologi og syntaks. I språkets bruk ligger pragmatikken (Lyster, 1994). Disse henger sammen og påvirker hverandre, slik at vansker på ett av områdene kan påvirke de andre. De er også en del av språklig og kognitiv utvikling i ulik grad. Det gjør at de påvirker den fonologiske utviklingen og motsatt. Derfor har jeg gjort rede for alle fem delene av språket

Fonologi har med språklydene å gjøre. Det innebærer også læren om dem og deres funksjon. En språklyd kan også kalles et fonem hvis den er meningsskillende i språket (Espenakk et al., 2007). Innenfor fonologien er det også regler i hvert språk for hvilke lyder man kan kombinere for å lage større enheter, som for eksempel stavelser og ord. For barn, vil fonologisk utvikling innebære å kunne følge reglene ved bruk av språklydene samt forstå og bruke språklydene som meningskillende i språket (Ahlsén og Nettelbladt, 2008). Denne utviklingen begynner når barnet formidler mening ved bruk av lydkombinasjoner. Frem til barnet er rundt tre år, er det vanlig at noen av lydene i lydkombinasjonene er forenklet. Det er allikevel viktig at barnet kan reflektere rundt språklydene, selv om de ikke kan bruke alle enda. Dette heter fonologisk bevissthet og innebærer at de kan reflektere over språkets form, ikke bare innhold. Å oppdage at ord rimer, begynner på samme bokstav og lignende, er med på og utvikle den fonologiske bevisstheten (Espenakk et al., 2007). I denne studien er det vansker med denne delen av språket som er i fokus. Fonologien påvirker og påvirkes også av de andre delen av språket. Derfor gjøre jeg også rede for dem, slik at det blir mer helhetlig.

Morfologi handler om orddannelse (Espenakk et al., 2007). Det handler også om hvordan man kan bøye ord og dele dem opp i morfemer, som er de elementene i språket som både er minst og meningsbærende. De leksikalske morfemene er innholdsord, som adjektiv, substantiv og verb. Grammatiske morfemer er funksjonsord eller endelser (Ahlsén og Nettelbladt, 2008). Morfologi krever at man har språklyder som kan settes sammen til større enheter. Disse språklydene er knyttet til fonologien, slik at fonologien påvirker morfologien. Videre skal ordene gjøres om til setninger. Dette kalles syntaks.

Syntaks omhandler regler for å lage meningsfulle setninger og fraser som også er grammatisk riktige (Espenakk et al., 2007). Det vanligste er rekkefølgen SVO, som betyr subjekt, verbal og objekt (Ahlsén og Nettelbladt, 2008). Fordi syntaks krever at man kan produsere flere meningsfulle ord i riktig rekkefølge, kan det sees på som en del av språket som er avhengig av en viss fonologisk og morfologisk utvikling. For å lage meningsfulle setninger, kreves det også meningsfulle ord. Dette kalles semantikk.

Semantikk gjelder spesielt ordenes mening (Nettelbladt og Salameh, 2007). Det innebærer innholdet og betydningen av ord og setninger (Espenakk et al., 2007).

Et ords betydning utvikles hele tiden, spesielt for barn. Det blir som deres «merkelapper» for blant annet dyr og gjenstander. Ordet «katt» er et begrep som referer til et spesielt dyr med sine egenskaper som skiller den fra for eksempel hunder eller fugler. Etter hvert som vi lærer mer om ulike begreper, er det lettere å få system på verden. Det er noe som krever kognitive prosesser (Lyster, 1994). Den semantiske utviklingen henger derfor sammen med kognitiv utvikling og språkutviklingen. For at mottakeren skal forstå ordets semantiske betydning, må den formuleres på en fonologisk måte som gir ordet den intenderte meningen. Derfor kan fonologiske vansker påvirke ordenes intenderte semantiske betydning. Konteksten kan hjelpe med å forstå den intenderte meningen når man er usikker på ordets intenderte semantiske mening. Dette kan relateres til pragmatikken.

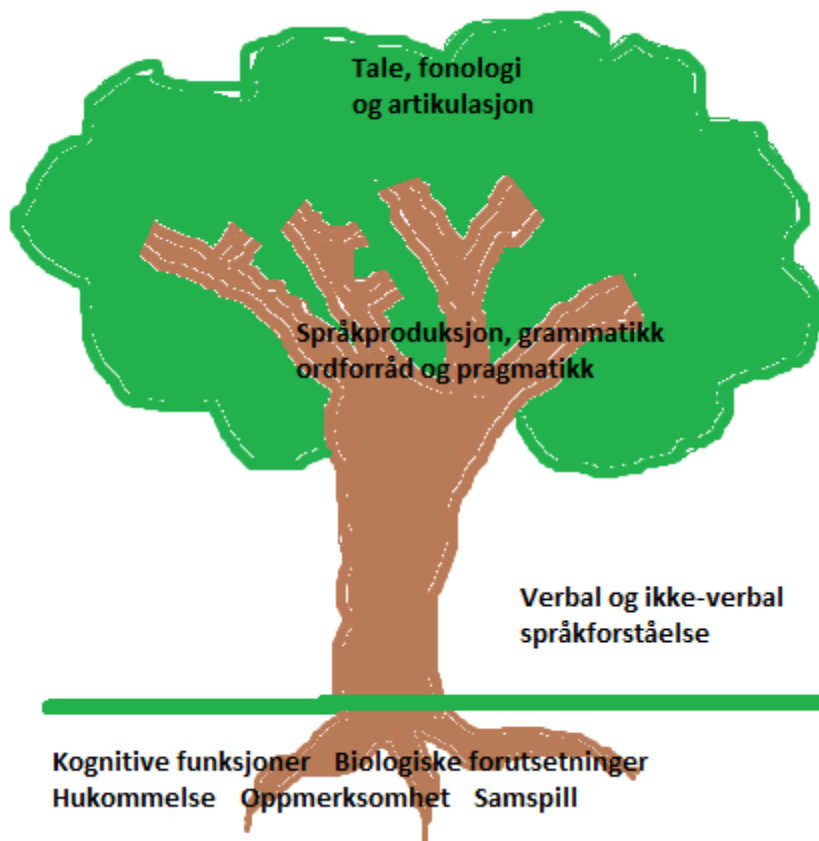
Pragmatikk innebærer bruken av språket med hensyn til hvem man snakker med og samtalens kontekst (Ahlsén og Nettelbladt, 2008). Konteksten påvirker kommunikasjonen ved at man uttrykker seg ofte ulikt etter hvem som er kommunikasjonspartneren.

Allerede før barnet kan bruke verbalspråket, har det ofte pragmatiske ferdigheter. Det vises ved at barnet forstår meningen med ordene uten å forstå hva ordene betyr hver for seg. Da har barnet tolket ut fra konteksten (Høigård, 2013). Dersom man ikke forstår den intenderte semantiske betydningen i ordene som et barn med fonologiske vansker sier grunnet de fonologiske forenklingene, kan pragmatikken hjelpe dersom man gjør seg bevisst på konteksten.

2.2.1 Språkutvikling

For å få fonologiske, morfologiske, syntaktiske, semantiske og pragmatiske ferdigheter, må det foregå utvikling. Jeg har valgt å gjøre rede for flere komponenter i språkutviklingen, for å lettere kunne forklare hvor i språkutviklingen fonologiske vansker kan identifiseres. Dette kan videre knyttes til blant annet det logopedfaglige grunnlaget senere i oppgaven.

Språkutviklingen er noe som foregår gjennom samspill. Det er også en del av den kognitive utviklingen hos barn (Høigård, 2013). Barn krever et språklig miljø for å tilegne seg språket, selv om språkutviklingen er biologisk betinget. Law (2000) har brukt et tre for å illustrere hvilke komponenter som ligger til grunn for å utvikle et verbalspråk. Fordi komponentene bygger på hverandre, er det vanskelig å skille ut enkeltdeler. Derfor har jeg gjort rede for hele treet.



Figur 2. Språktreet: Tegnet fritt etter Law (2000) sin illustrasjon.

Treet's røtter illustrerer underliggende ferdigheter som hver for seg, og sammen, danner grunnmuren for språkutviklingen (Law, 2000). Her ligger kognitive funksjoner, hukommelse, biologiske forutsetninger, oppmerksomhet og samspill (Espenakk et al., 2007).

Kognitive funksjoner er viktig fordi det er kognitive prosesser som blant annet planlegger og bearbeider det språklige. Det er også omvendt, at språk brukes i kognitive prosesser, fordi vi bruker språk når vi tenker helt fra vi er små (Espenakk et al., 2007).

Biologiske forutsetninger innebærer for eksempel at taleapparatet fungerer på en måte som gjør at det er fysisk mulig å produsere verbalspråk. Mennesker, med våre hjerner og nervesystem, gjør at vi har spesielle forutsetninger for å tilegne oss språk spontant (Espenakk et al., 2007)

Hukommelsen kan lagre informasjon over kort eller lang tid. Den gjør også at vi kan gjenkalle det som er lagret. Læringsferdigheter hos barn kan påvirkes av hukommelsen (Espenakk et al., 2007). Det er spesielt korttidsminnet som er viktig i språkutviklingen (Law, 2000). Det kan knyttes til at språklydene ikke bare skal produseres, men de skal også lagres for å hentes fram igjen.

Egen styring av **oppmerksomheten** er noe som utvikles når barna blir eldre. Selv barn som er 7-8 måneder gamle, kan styre oppmerksomheten noe av tiden. Stor kontroll på oppmerksomheten kommer nesten samtidig som barnet forstår at språket har en betydning for dem. Ordene gir mer mening dersom oppmerksomheten er rettet mot det som det snakkes om (Espenakk et al., 2007).

Samspill er viktig av flere grunner. Fra tidlig alder lærer barnet at de kan få leker, mat osv. ved å peke eller lage lyder (Espenakk et al., 2007). Dette tidlige samspillet er blant annet preget av ønske om å oppnå noe gjennom kommunikasjon. Motivasjon kan også kobles til samspill fordi førspråklig samspill kan gi motivasjon til verbalspråket. Motivasjon til å kommunisere med verbalspråk er også en forutsetning for utvikle talespråk (Law, 2000). Samspillspartnerne sees på som barnehageansatte i denne oppgaven, for det er de som skal utføre arbeidet med barn som har fonologiske vansker.

Stammen på treet er den **verbale og ikke-verbale språkforståelsen**. Denne delen av språkutviklingen blir ofte oversett av barnehageansatte dersom barnet har talevansker, fordi de kun har fokus på de lydene som blir produsert feil. Dersom et barn har talevansker, er det ofte språkforståelsen som er utfordringen, ikke lydproduksjon (Law, 2000).

Den verbale språkforståelsen kommer ofte før verbalspråket fordi verbalspråket blant annet krever at barnet skiller ut ord fra ordstrømmen og at språklydene er meningskillende (Espenakk et al., 2007). Ordene består av ulike lyder som sammen danner et meningsfullt ord. At språklydene er meningskillende kan illustreres ved at lydene «b» og «p» i ordene «bil» og

«pil» skiller meningen i ordene. I forhold til barn med fonologiske vansker kan det relateres til denne delen av språkutviklingen. Videre kan det relateres til logopeders logopedfaglige grunnlag i veiledningen. Det kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

Treets grener representerer barnets **språkproduksjon, grammatikk, ordforråd** og **pragmatikk**. Ordforrådet er de ordene barnet kan og som har en mening for barnet. Etter hvert som vokabularet øker, blir det også lett for mange barn å danne enkle setninger. Når barn kan danne setninger, har det også begynt med grammatikk (Law, 2000). Grammatikk kan relateres til syntaks, fonologi og morfologi i lingvistikken (Fernández, Fernández og Cairns, 2011). Derfor kreves det en viss fonologisk utvikling for å nå dette nivået i språkutviklingen.

Bladene på treet representerer **tale, fonologi** og **artikulasjon** (Espenakk et al., 2007). Disse er knyttet til lydene som språket vårt består av. Artikulasjon omhandler hvordan munnen og stemmeapparatet brukes under lydproduksjonen. Den fonologiske utviklingen består av å kunne skille lydene fra hverandre. Koblingen mellom dem går ut på å kunne kontrollere stemmeapparatet, slik at de kan produsere de lydene de ønsker. Samtidig må de vite hvilke lyder de ønsker å produsere (Law, 2000). Å skille lydene fra hverandre krever verbal og ikke-verbal språkforståelse, som er treets stamme. Dette forutsetter igjen at språkets grunnmur i treets røtter er godt nok utviklet. Det kan gi et innblikk i hvor mange faktorer som påvirkes og ligger til grunn for en god fonologisk utvikling.

2.2.2 Fonologisk utvikling

For å gi en pekepinn på når de ulike lydene forventes å være på plass hos barn, skal jeg gjøre rede for den fonologiske delen av språkutviklingen. Det er fordi at selv de første lydene barn produserer kan være vanskelig for eldre barn som har fonologiske vansker.

Utvikling av språklyder kan også kalles fonologisk utvikling og begynner når barnet oppdager og produserer språklyder. Ofte begynner dette når barnet er ca. en måned, men det er ikke før barnet er ca. seks måneder at man hører bablingen. Bablingen består ofte av en konsonant og en vokal og er vanligvis et resultat av imitering og bearbeiding av språket i miljøet til barnet. Barnet tester også ut taleorganene med bablingen (Høigård, 2013). Selv om dette er en del av den fonologiske utviklingen, vil de barna med fonologiske vansker som barnehageansatte jobber med være eldre og mest sannsynlig kommet lengre i språkutviklingen.

Konsonantene som først produseres er ofte de som lages foran i munnen, som «b», «p», «m», «t» og «d». Det er de urundede, åpne vokalene «a» og «æ» som ofte kommer først. Både disse vokalene og konsonantene regnes som de letteste språklydene og lage (Høigård, 2013).

Espenakk et al. (2007) mener at det bare er konsonantene «b», «p», «m» som produseres sammen med vokaler i bablingen og at «t», «n» og «d» produseres når barnet er ca. ett år. Noen barn kan også si «j» og «v» ved ettårs alder. Selv om barnet ikke produserer ord i denne fasen, produseres det fortsatt språklyder innenfor fonologien. Selv lydene som defineres som de letteste å produsere av Høigård (2013) kan forenkles av barn med fonologiske vansker. Derfor er hele språkutviklingen og dens normer en god pekepinn for hva som kan forventes av barnet ut fra alder. Videre kan det gi føringer for hvilke lyder som er lettest for barn med fonologiske vansker og begynne å jobbe med.

Ved ettårsalderen klarer de fleste å produsere viljestyrte ord eller lydsekvenser. Disse ordene eller lydsekvensene kombineres ofte med kroppslige uttrykk. Det er imidlertid ikke ofte at barnet klarer å uttale deres første ord på samme måte som voksne. Ordet «melk» kan for eksempel uttales som «menn». Dette kalles *protoord* og brukes om de første ordene barnet sier og bruker ofte (Høigård, 2013). Selv om protoord kan sees på som fonologiske forenklinger, er det ikke fonologiske vansker fordi barnet ikke har de grunnleggende språkferdighetene på plass i denne alderen.

Når barnet er i treårsalderen bør de kunne konsonantene «k», «g», «f» og «s» (Espenakk et al., 2007). Mange barn strever fortsatt med å bruke «k-», «sj-», «r-» og «g»-lyden, og derfor blir en del ord forenklet. Allikevel klarer de fleste å følge hovedreglene i ordbøyning (Høigård, 2013).

Når barnet er fire-fem år, bør resten av konsonantene være på plass. Noen har fortsatt vansker med å lage «s»- og «r»-lyden (Espenakk et al., 2007).

2.2.3 Fonologiske vansker

For å gi en forståelse av hva fonologiske vansker er og knytte det opp mot den logopedfaglige delen av hovedtemaene i denne studien, skal jeg nå gjøre rede for fonologiske vansker.

Dersom et barn har vansker med artikulasjonen av språklyder, har de talevansker. Dette er vanlig hos mange barn. Dersom denne talevansken kommer av en språklig funksjonell vanske, har barnet fonologiske vansker (Rygvoid, 2008). Det vil si at mange av barna med

fonologiske vansker kan produsere lydene isolert, men har vansker med å bruke lydene på ulike måter, i ord og høre forskjellen mellom dem. Dersom de heller ikke klarer å produsere dem isolert, er det snakk om fonetiske vansker. Det kan forekomme kombinasjon med fonologiske vansker (Høigård, 2013). I førskolealder er fonologiske vansker den vanligste formen for talevansker. Det kan komme alene eller i kombinasjon med andre vansker. For det utrente øret, kan det høres ut som om vansken ligger i barnets fonologiske forenklinger (Nettelbladt, 2007). De hørbare fonologiske forenklingene kan relateres til den hørbare delen av vanskene. Den/de forenklingene kan høres i alle ord hvor den/de vanskelige lydene inngår. Derfor er det viktig at logopedene analyserer hvilke forenklinger barnet gjør med de aktuelle lydene for å få oversikt over hva barnet må jobbe med (Nettelbladt, 2007). Videre er det viktig at logopedene undersøker barnets verbale og ikke-verbale språkforståelse for å vite hvor godt utviklet den delen av språket er. Det er fordi de sies at det er der vansken ligger, selv om den er lettest å kjenne igjen i den hørbare delen.

Som nevnt i forbindelse med språktreet, er blant annet verbal og ikke-verbal språkforståelse en del av grunnlaget for språkproduksjonen. Vansker med språkforståelsen helt opp til førskolealder er vanlig hos barn med fonologiske vansker. Dette kan vises ved at barnet har vansker med å høre hvilken lyd et ord begynner på og utfordringer med å høre hvilke ord som rimer (Rygvold, 2008). For å øke den språklige bevisstheten brukes gjerne aktiviteter med stavelser og rim (Lyster og Frost, 2008). Hensikten med å jobbe med bevisstheten er at det må skje en reorganisering kognitivt for at lydsystemet skal læres og lagres (Espenakk et al., 2007). Selv om fonologi kan påvirke de andre sidene av språket, har ikke barn med fonologiske vansker store utfordringer med ordforråd og grammatikk (Sundby, 2002).

Uansett hvilke metoder man bruker når man jobber med barn som har fonologiske vansker, er det noen prinsipper som kan være viktig å huske på. Barnets motivasjon og interesser, mulighet til å overføre kunnskapen til andre situasjoner og bruk av flere av barnets sanser kan gjøre det lettere for barnet å lære ordene (Espenakk et al., 2007). Noen av disse prinsippene kan man også finne i regelverk for språkstimulering i barnehagen.

2.2.4 Språkstimulering i barnehagen

Denne studien innebærer blant annet logopeders veiledning av barnehageansatte.

Barnehageansatte må følge lover og regler knyttet til språkstimulering og inkludering i barnehagen for alle barna. Dette skal jeg knytte opp til flere av temaene i drøftingen for å sammenligne logopedenes meninger med lovverk.

Ifølge barnehageloven § 1 (2005) skal barnehagen være et sted hvor de skal få mulighet til å lære grunnleggende ferdigheter og kunnskap. Barnehagen skal også bidra til at barna opplever glede i læring og i lek. Videre i barnehagelovens § 2 (2005) skal den være pedagogisk, ta hensyn til barnas funksjonsnivå og interesser, bidra til mestring og forebygge gjennom at den blant annet bruker departementets rammeplan som retningslinjer for innholdet.

Verdigrunnlaget i denne rammeplanen er bygget på en humanistisk tradisjon som de ansatte skal følge og formidle videre til barna. Videre står det i planen at aktivitetstilbudet må tilpasses ut fra blant annet alder og funksjonsnivå hos hvert enkelt barn. Samarbeid med foreldre skal også forekomme regelmessig og de skal ha mulighet til medvirkning. Dette skal være et samarbeid hvor begge partene er trygge på hverandre og tar felles ansvar for at barnet trives og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Språklig kompetanse er også en del av rammeplanen. Barnehagen må hjelpe barna til å lære bruke språket som middel til kommunikasjon gjennom positive og varierte oppgaver for å uttrykke følelser og tanker. Språkstimulering både verbalt og nonverbalt fra tidlig av, er veldig viktig. Innholdet i barnehagen skal sørge for at barna øker ordforrådet og begrepsforståelsen, uttrykker følelser, erfaringer og ønsker gjennom språket, får positive erfaringer med rim, dikt, regler, bøker, fortellinger og sanger og bruker språket i lek og for å skape gode relasjoner. Dette må gjøres blant annet gjennom å skape et miljø som fremmer språkstimulering, oppmuntrer barna til å delta og støtter initiativ. Barn som tar lite initiativ til å bruke verbalspråket eller som har språkvansker trenger støtte. De som har språkvansker eller en forsinket språkutvikling skal også ha god hjelp tidlig. Forebygging og oppdagelse av vansker hos barn er et av ansvarsområdene hos barnehagen. Dersom et barn har særskilte behov, kan et tilrettelagt tilbud være aktuelt (Kunnskapsdepartementet, 2011).

3. Metodologisk tilnærming

Nå skal jeg gjøre rede for studiens metodologiske tilnærming. Metode handler om prosedyren for analyse og innsamling av datamateriell (Kvale et al., 2015). Metoden jeg har valgt ut i denne studien er den jeg mener egner seg best for å kunne belyse problemstillingen min og som vil gi meg best data.

Først gjør jeg rede for bakgrunnen og formålet for oppgavevalget. Deretter kommer problemstillingen min, etterfulgt av problemstillingens operasjonalisering. Videre gjør jeg rede for det vitenskapsteoretiske perspektivet i studien. Kvalitativt intervju med semistrukturert intervju og intervjuguide er neste som blir gjort rede for. Etter dette drøfter jeg hvordan jeg valgte ut intervjupersoner og hvordan jeg kontaktet dem. Datainnsamling med prøveintervju og gjennomføring av intervjuene kommer før hvordan jeg bearbeidet dataen. Siste delen av min metodologiske tilnærming handler om studiens kvalitet og etiske betraktninger.

3.1 Operasjonalisering av problemstillingen

Enkelte begreper i problemstillingen og dens undertemaer kan operasjonaliseres pragmatisk for at de skal forstås på den måten jeg har tenkt. Operasjonalisering gjøres for å konkretisere og kan gjøres med eller uten teoretisk forankring (Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2010).

Med *barnehageansatte* mener jeg personer som er ansatt i en barnehage. Jeg legger også til grunn at *logopedene* jeg intervjuer er ansatt som logoped og er utdannet som logoped. *Barn med fonologiske vansker* er førskolebarn som er utredet for fonologiske vansker. Begrepet *veiledning* forstås i denne studien som indirekte hjelp til barnet med fonologiske vansker, ved å forklare barnehageansatte hvordan de direkte kan hjelpe barnet med fonologiske vansker. *Støttepedagoger* nevnes senere i oppgaven, og forstås som personer med pedagogisk utdanning, som er satt inn i barnehagen for å være en ekstra støtte for barnet.

De fem hovedtemaene jeg har valgt er; veiledningsstrategier, samarbeid, logopedfaglig bakgrunn, rammebetingelser og forventninger, for å prøve å få et så helhetlig bilde som mulig av veiledningen. *Veiledningsstrategier* er et paraplybegrep for hvilke strategier og holdninger som er mest fremtredende ut fra hva intervjupersonene sier. Med *samarbeid* som tema, ønsket

jeg å høre deres erfaringer med hvem de samarbeider med i tillegg til barnehageansatte og hvordan de veileder dem. *Logopedfaglig bakgrunn* går ut på å få frem deres uttalelser om det logopedfaglige innholdet i veiledningen. *Rammebetingelser* går ut på å høre om deres erfaringer om rammebetingelser som kan påvirke veiledningen. Temaet *forventninger* handler om hvilke forventninger logopedene sier de har erfart at er realistiske å ha.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I følgende kapittel skal jeg gjøre rede for det vitenskapelige perspektivet jeg har benyttet i studien; fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

En fenomenologisk tilnærming handler blant annet om å få frem personens opplevde erfaringer og å finne essensen i dem (Postholm, 2005). Det var intervjupersonenes uttalelser om opplevde erfaringer jeg var ute etter i denne studien, men innenfor temaene jeg har satt opp i intervjuguiden. Essensen i deres erfaringer er informasjon som fremkom i intervjuene og som var relevant og kunne knyttes opp mot ett eller flere av temaene. Å ha temaer som utgangspunkt for intervjusamtalen, og ikke ferdig formulerte spørsmål, er også innenfor en fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2005).

Fenomenologisk tilnærming ga meg tilgang til opplevelsene intervjupersonene har av deres livsverden. Livsverden handler om hvordan hverdagen vi lever i, fremtrer for oss (Kvale et al., 2015). Den innebærer også hvordan vi opplever og forholder oss til hverdagen (Dalen, 2011). I denne studien var livsverdenen til intervjupersonene, de erfaringene og opplevelsene logopedene delte innenfor de fem temaene jeg utarbeidet. Intervjupersonene ga meg mer eller mindre ulike innfallsvinkler og fortolkninger av temaene i deres livsverden.

Videre er det viktig å være åpen om opplevelsene intervjupersonen beretter (Kvale et al., 2015). Informasjonen jeg fikk av logopedene i intervjuene var deres livsverden og deres virkelighet. Det var derfor viktig at jeg var bevisst min egen førforståelse, så jeg kunne sette meg inn i deres situasjon og livsverden så mye som mulig, for bedre å forstå og å få med meg mest mulig. Det gjøres rede for førforståelse senere.

Logopedenes livsverden ble også tolket for å gjøre den meningsfull. Det har jeg gjort fordi jeg valgte å bruke kvalitative intervjuer for å få frem logopedenes uttalelser om deres erfaringer. Derfor ble den også preget av en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutisk tilnærming

innebærer at den som forsker skal tolke det som blir sagt eller skrevet av personene som blir studert, og legge frem deres meningsperspektiv (Postholm, 2005). Etter at jeg gjennomførte intervjuene, satt jeg igjen med notater og opptak av intervjuene på lydbånd. Dette ble råmateriale av dataen min. Når jeg transkriberte intervjuene til tekst, tolket jeg for å skape mening. Det er fordi man må tolke meningsfulle fenomener for å forstå dem (Dalland, 2012). I denne studien var intervjupersonenes uttalelser i intervjuet de meningsfulle fenomenene.

Mening konstrueres når enkeltdeler i teksten påvirkes av helhetsoppfatningen av teksten. Dersom man går dypere inn på enkeltdelene, vil dette påvirke helhetsoppfatningen av teksten. Denne prosessen uten start- eller slutt punkt kalles den hermeneutiske sirkelen (Postholm, 2005).

Enkeltdelene i denne studien var min førforståelse, utsagn fra intervjupersonene samt teori og forskning som jeg brukte. Disse utgjorde til sammen oppgavens helhet. Enkeltdelene påvirket den helhetlige oppfatningen, men helhetsoppfatningen av oppgaven påvirket også enkeltdelene.

For å få mening og en dypere forståelse av et budskap, må det settes inn i en helhet (Dalen, 2011). Fordi jeg i denne studien ønsket å forstå logopedenes budskap gjennom semistrukturert intervju, visste jeg ikke nøyaktig hva logopedene kommer til å svare når jeg stilte åpne spørsmål. Det gjorde at enkeltdelene og helheten påvirket hverandre for å få frem logopedenes budskap på en måte som ga mening for meg og for studien.

3.2.1 Førforståelse

Førforståelsen min er en enkeltdel som påvirker helheten og som igjen påvirkes av helheten. En persons førforståelse er de oppfatningene og meningene personen har på forhånd, i møte med fenomenet personen skal studere. Det er noe en forsker alltid vil ha med seg i intervjuer og i arbeid med datamaterialet. Det betyr at en forsker alltid har en mening om fenomenet som skal studeres, før det blir studert (Dalland, 2012). Det er viktig at man er klar over sin egen førforståelse for å forsøke å unngå og kun fokusere på det som bekrefter førforståelsen, og heller fokusere på det som kan avkrefte egne meninger om fenomenet, før man gjør studien (Dalland, 2012). Ved at jeg var bevisst og gjorde rede for førforståelsen min, var det enklere å lete etter noe som kan avkrefte den og være mer åpen når jeg tolket intervjupersonenes uttalelser. Det økte studiens holdbarhet. Førforståelsen kan blant annet påvirke verdien av dataen man får i intervjuet (Dalland, 2012). Derfor reflekterte jeg over

egne holdninger rundt studien. Holdningene jeg hadde, var preget av mitt levde liv. Det gjaldt blant annet erfaringer jeg har fått gjennom jobb, min bachelor i spesialpedagogikk, masteren jeg tar i logopedi, praksiserfaringer og erfaringene og holdningene utviklet i privatlivet utenfor studier, praksis og jobb. Dette har jeg skrevet om i innledningen.

3.3 Kvalitativ metode

Et kvalitativt intervju har som formål å forstå det intervjupersonen beskriver fra sitt daglige liv, ut fra det perspektivet han eller hun har (Dalland, 2012). Det er med andre ord å forstå deres livsverden (Dalen, 2011). Jeg brukte kvalitativt intervju i denne studien, fordi formålet var å få frem og forstå logopedenes perspektiv på hvordan de veileder ut fra deres daglige liv. I følge Dalen (2011) er kvalitativt intervju også en god måte for å få frem intervjupersonenes egne følelser, erfaringer og tanker. Det gjorde at kvalitativ metode var en passende metode for datainnsamling i denne studien.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Når man bruker intervju som metode for å samle inn data, er det vanlig å skille mellom strukturerte, fokuserte eller åpne intervjuer (Dalen, 2011). I denne studien brukte jeg semistrukturert intervju. Det er den intervjuformen som er mest utbredt når man skal gjennomføre intervjuer som er kvalitative (Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2010). Formålet med denne typen intervju er å forstå temaer fra intervjupersoners dagligliv, ut fra deres perspektiv. Semistrukturert intervju er en blanding av strukturert og ustrukturert intervju. Innholdet i intervjuet skal holde seg innenfor temaer forskeren har skrevet i intervjuguiden, men det stilles ikke faste, lukkede spørsmål. Spørsmålene man stiller kan endres etter hva intervjupersonen svarer eller forteller, slik at man kan forfølge historiene som blir fortalt. Det vil si at det er en planlagt, men likevel fleksibel form for intervju (Kvale et al., 2015). Fordi formålet i denne studien var å få frem intervjupersonenes uttalelser om egne subjektive erfaringer, virket denne intervjuformen passende. Jeg fikk mulighet til å lage temaer jeg kunne stille spørsmål innenfor, samtidig kunne jeg være fleksibel når det kom opp noe jeg ikke hadde forventet

Jeg hadde min førforståelse som utgangspunkt for intervjuguiden. Fordi jeg hadde lite erfaring innenfor veiledning av barnehageansatte i forhold til barn med fonologiske vansker,

hadde jeg mulighet til å endre på spørsmål når det kom opp noe som er nytt eller uventet for meg, og var relevant for oppgaven. Det ga også intervjupersonene mulighet til å komme med informasjon de mente var relevant. Hadde jeg brukt et strukturert intervju, kunne jeg ha risikert å gå glipp av verdifull data som intervjupersonene synes var viktig og relevant for å få frem deres erfaringer og opplevelser.

3.3.2 Intervjuguide

Denne studien er meldepliktig til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), hvor det krevdes at jeg utarbeidet en intervjuguide som ble lagt ved i søknaden. Da var det relevant at jeg brukte en del tid på å utarbeide den tidlig i prosessen for å kunne fortsette på studien. Siden den ble utarbeidet så tidlig i prosessen, ble det også gjort noen endringer i ettertid. Det var fordi jeg fikk ny kunnskap etter å ha lest mer teori og gjennom prøveintervjuene.

Intervjuguiden startet med en innledning, hvor jeg blant annet ga informasjon om selve intervjuet, om studien og dens formål, samt en presisering av at lydopptaket vil lagres trygt og slettes etter sensur. Etter at jeg stilte de spørsmålene jeg ønsket innenfor de ulike temaene, avsluttet jeg med et spørsmål om de hadde noe å tilføye og om jeg kunne kontakte dem dersom det var noe jeg lurte på. Det gjorde jeg for å være sikker at de fikk fortalt alt de synes var relevant og for å runde av intervjuet.

Jeg brukte de fem temaene, jeg har nevnt tidligere, som utgangspunkt for temaene i intervjuguiden. De ble i hovedsak utarbeidet fra den teori og kunnskap jeg hadde så tidlig i prosessen. På det tidspunktet var temaene formulert på en litt annen måte enn hovedtemaene jeg satt igjen med etter bearbeiding av intervjuene. Denne forandringen ble gjort fordi de nye formuleringene av temaene samsvarte bedre med svarene jeg fikk fra intervjupersonene og underspørsmålene. Underspørsmålene, var spørsmål jeg ikke nødvendigvis trengte å stille, men ble brukt som en påminnelse om temaer jeg ønsket å få informasjon om, for bedre å besvare problemstillingen min. Da de også var utgangspunktet for å besvare problemstillingen, var det også viktig å ha samsvarende hovedtemaer. Underspørsmålene kunne også brukes som en buffer dersom intervjupersonene stod litt fast, eller ikke helt forstod spørsmålet.

Jeg innledet spørsmålsdelen av intervjuet med å spørre om hvordan de ville definere veiledning. Det gjorde jeg for å være sikker på at definisjonen jeg la til grunn, ikke var helt ulik deres oppfatning av veiledningsbegrepet. Videre stilte jeg spørsmål ut fra de fem reviderte temaene jeg hadde laget. For å få frem deres erfaringer brukte jeg mye åpne spørsmål. Da begynner spørsmålene ofte begynne med hvorfor, hvordan og hva (Mathisen og Høigaard, 2004). Første tema var *veiledningsstrategier*, og gikk ut på å høre hva de sa de hadde erfart var viktige strategier i en slik veiledningssammenheng. Formålet var å få innsikt i strategier og holdninger som intervjupersonene mente var viktige i veiledningssituasjonen. Spørsmål om *samarbeid* ble stilt for å få en oversikt over hvem intervjupersonene samarbeidet mest med i veiledninger, utenom barnehageansatte. Videre ønsket jeg å høre om hvordan de mente de veiledet dem. Deres *logopedfaglige bakgrunn* gikk ut på metodene og tiltakene logopedene hadde som bakgrunn for den praktiske veiledningen. Videre lurte jeg på hva de mente var de mest framtreddende *rammebetingelsene* for veiledningen. Jeg ønsket også å høre om deres erfaringer med hvordan disse rammebetingelsene påvirket veiledningen. Til slutt ønsket jeg å lære mer om hva *forventningene* deres var til barnehageansatte og barnet som har fonologiske vansker.

3.3.3 Utvalg, inklusjonskriterier og førstegangskontakt

For at jeg skulle få relevant data om logopeders uttalelser om erfaringer med veiledning av barnehageansatte i forhold til barn med fonologiske vansker, måtte de ha erfaring innenfor dette. Det gjorde at jeg strategisk måtte velge ut de med relevant erfaring. Strategisk utvalg brukes når man ønsker å få informasjon om et spesielt fenomen. Da velger man ut noen som har erfaring nok til å kunne fortelle om det (Dalland, 2012). Da jeg skulle velge ut logopeder jeg ville intervju, var det relevant at de ikke var fra samme arbeidssted. Det er fordi at de som jobber på samme sted, ofte har kontakt med hverandre og deler erfaringer seg imellom. Dersom logopedene jeg intervjuet hadde hatt et nært samarbeid, kunne jeg ha gått glipp av variasjoner og fått mange av de samme svarene.

Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju kommunelogopeder i ulike kommuner, men det viste seg å være så utfordrende at jeg ikke skilte ut de som jobbet privat. Mange som jobber i privat sektor leies også ofte inn av kommunen, slik at det viktigste var at alle logopedene hadde erfaringer med å jobbe som logopeder for kommunen i ulike barnehager. Til tross for dette, var det fortsatt vanskelig å få tak i fem logopeder som oppfylte kravene og kunne stille opp til

intervju. Etter å ha gjennomført tre intervjuer, så jeg imidlertid at jeg hadde rikelig med data. Derfor valgte jeg å ha et mindre utvalg enn jeg i utgangspunktet hadde planlagt.

Utvalget i denne studien ble tre personer som jobber som logopeder og har tilsvarende utdanning. De hadde også erfaringer med veiledning av barnehageansatte i forhold til barn med fonologiske vansker. To av logopedene jobbet i samme by, men i helt ulike deler av byen. Den siste logopeden var fra et annet fylke. Logopedene fra samme by jobbet på det tidspunktet i privat sektor, men ble ofte leid inn av kommunen. Logopeden fra et annet fylke var kommunelogoped. De har fått kodene L1, L2 og L3 i drøftingsdelen.

Når jeg gjorde et utvalg, hadde jeg noen inklusjonskriterier for å få data som var relevant og som kunne besvare problemstillingen min på best mulig måte. Det første inklusjonskriteriet var at personene jeg skulle intervjuer var ansatt og jobbet som logopeder. Grunnen til dette, var at det i utgangspunktet var logopeders erfaringer jeg var interessert i. Videre var det viktig at de hadde erfaringer med både veiledning av barnehageansatte og med barnehagebarn som hadde fonologiske vansker. Fonologiske vansker er en av mange vansker førskolebarn kan ha, og kan kreve andre tilnærminger enn andre vansker. Hvilken vanske barnet har, kan påvirke hvordan logopedene veileder når det gjelder flere av temaene jeg har satt.

At de hadde erfaringer med veiledning av barnehageansatte var også viktig for at de kunne uttale seg om sine erfaringer. Barnehageansatte har et visst ansvar for barns språkopplæring ifølge forskrift om rammeplan for barnehagen kapittel 2.5 (Barnehagen, 2006). Hvor mye barnehageansatte visste om språkopplæring av barn med fonologiske vansker i forhold til andre de veiledet i lignende situasjoner, var uvisst. Derfor kunne det være at logopedene veiledet annerledes når de skulle veilede barnehageansatte innenfor dette feltet.

Jeg satte ikke noen aldersgrense eller krav om hvor lenge de skulle ha jobbet som logopeder, så lenge de oppfylte de øvrige kriteriene. Det er fordi en variasjon i alder og hvor lenge de har jobbet som logopeder, kunne få frem både likheter og forskjeller i en nyere og eldre måte å jobbe på. Denne variasjonen kunne videre gi meg mer utfyllende data, for bedre å kunne belyse problemstillingen min.

I min søken etter logopeder som utfylte kriteriene, ønsket jeg opprinnelig å kontakte alle logopedene på telefon. Jeg så imidlertid at det ble litt utfordrende med to av dem, fordi jeg

kun fikk mulighet til å få mailen deres av kollegaer og andre bekjente. Derfor utarbeidet jeg et informasjonsskriv om studien jeg sendte til dem, og spørsmål om de ønsket å stille til et intervju, dersom de mente de hadde relevante erfaringer å dele. På denne måten ville alle få lik informasjon på forhånd og de fikk mulighet til å lese gjennom hva studien gikk ut på, når de hadde tid.

3.4 Datainnsamling

Etter at studien ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), startet jeg med å samle inn data ved bruk av kvalitativt intervju med en hermeneutisk og fenomenologisk ramme. Fremgangsmåten jeg brukte for å samle inn data presenteres her.

Jeg foretok to prøveintervjuer før hovedintervjuene. Prøveintervju er viktig for å teste og få tilbakemeldinger på intervjuguiden og på hvordan man intervjuer. Det gir også mulighet for å sjekke at det tekniske utstyret fungerer (Dalen, 2011). I tillegg hadde jeg mulighet til å prøve ut om intervjuguiden inneholdt temaer og spørsmål som kunne belyse problemstillingen min. Personene jeg intervjuet i forbindelse med prøveintervjuene bidro også med å forbedre intervjuguiden, ved at de kom med tilbakemeldinger etter intervjuet. De ga meg tilbakemelding på hvordan jeg var som intervjuer, og jeg fikk mulighet til å bli mer kjent med intervjuguiden min. Når jeg ble trygg på intervjuguiden, var det lettere å rette fokuset mot det intervjupersonene sa og mente. Prøveintervjuer gjorde også at jeg kunne teste lydopptakeren.

Personene jeg valgte ut til å bruke som intervjupersoner i prøveintervjuene var ikke logopeder. Det er mange spesialpedagoger som har mye erfaring innenfor veiledning av barnehagepersonell i forhold til barn med fonologiske vansker, og har vært mye i kontakt med logopeder. Intervju med tilstrekkelig antall logopeder til studien, var utfordrende å få til. Derfor kontaktet jeg spesialpedagoger jeg visste hadde mye relevant erfaring, og som kunne gi meg gode tilbakemeldinger på intervjuguiden min.

Etter tilbakemeldingene fra prøveintervjuene, ble utføringen av intervjuene slik:

I starten av intervjuet presenterte jeg meg, fortalte kort om studien for å være sikker på at intervjupersonene hadde forstått hva den gikk ut på, og generell informasjon om selve intervjuet. Denne informasjonen inneholdt blant annet at de hadde mulighet til å ta pauser,

stille spørsmål og avbryte intervjuet når de ønsket.

Lydbåndet ble satt på når jeg begynte å stille spørsmål fra intervjuguiden. Intervjuene foregikk i et eget rom, slik at det ikke var bakgrunnsstøy som kunne ødelegge for opptakene.

Temaene jeg hadde i intervjuguiden var utgangspunkt for spørsmålene jeg stilte.

Oppfølgingsspørsmålene tok i hovedsak utgangspunkt i det intervjupersonen sa innenfor temaene og i sentrale undertemaer under hovedtemaene, dersom intervjupersonen ikke nevnte dem. At forskeren har korte spørsmål og får lange svar øker kvaliteten på intervjuet (Kvale et al., 2015). Derfor prøvde jeg å formulere så korte og utfyllende spørsmål som mulig, for å legge til rette for lange svar.

Under intervjuet hadde jeg mulighet til å notere dersom jeg ønsket det. Kroppsspråket var vanskelig å få med seg på lydopptak, så det var relevant å notere ned, dersom det kunne påvirke hvordan jeg tolket utsagn.

3.5 Bearbeiding av data

Datainnsamlingen i denne studien ble gjort gjennom semistrukturerte intervjuer, og etter gjennomføring, skulle dataene gjennom en bearbeidingsprosess. For å få frem intervjuets innhold er det vanlig å gjøre en analyse. Å analysere et intervju, vil si å dele intervjuet opp i mindre deler for å få tak i intervjupersonens sider av det som sies (Dalland, 2012).

Ifølge Kvale et al. (2015) er intervjupersonenes beskrivelser av egen livsverden første steg i analysen, fordi det allerede gjøres fortolkninger i denne prosessen. Etterpå skal hele intervjuet transkriberes nøye. Transkribering gjøres ofte i bearbeidingsprosessen av intervju, for å få med seg mest mulig av informasjonen (Dalland, 2012). Når transkripsjonen er ferdig, kan forskeren gå gjennom teksten og lage koder på de avsnittene forskeren mener er relevant. Dette kalles koding eller kategorisering (Kvale et al., 2015). Etter å ha delt avsnittene inn i ulike koder eller kategorier, må de vurderes. I vurderingen foregår det en vurdering av tyngde som ligger i svarene i kategoriene. Dersom et svar går igjen innenfor samme kategori, vil det ha større tyngde enn et svar som kun nevnes en gang (Dalland, 2012). Videre må det ryddes og til slutt vurderes hva som er relevant for studien.

Når intervjupersonen fortalte om sin livsverden i intervjuet tolket jeg, som nevnt i hermeneutisk del, hele tiden bevisst og ubevisst for å få det til å gi mening. Denne tolkningen ga meg en helhetsoppfattelse av intervjuet.

Jeg transkriberte alle intervjuene og laget kategorier koblet til temaene i intervjuguiden. Avsnitt som var relevante for å belyse problemstillingen i alle intervjuene, ble markert og plassert i kategorien de hørte til. Deretter vurderte jeg hvilke av avsnittene som hadde mest tyngde og var mest relevant for oppgaven.

3.5.1 Transkribering

Transkriberingen ble gjort med utgangspunkt i lydopptakene fra intervjuene og notatene jeg skrev ned under intervjuet, som supplerte lydopptakene. I transkripsjon blir språket muntlig og dataen reduseres, fordi man ikke får med seg alt i omgjøringen til tekst. Stemmeleie og kroppsspråk kan for eksempel være vanskelig å beskrive nøyaktig skriftlig (Dalland, 2012).

Transkripsjonen gjorde jeg uten datahjelpemidler for å bli kjent med teksten. I første omgang skrev jeg ned alt som ble sagt, for å være sikker på at jeg fikk med meg alt. Deretter bearbeidet jeg teksten på en måte som påvirket setningenes innhold i minst mulig grad.

Transkripsjonen ble gjort samme dag eller dagen etter intervjuet, for at jeg skulle få skrevet det ned mens jeg husket best. Det gjorde jeg også for at jeg ikke skulle blande inntrykkene av de ulike intervjuene. Jeg gikk gjennom lydbåndet flere ganger, for å være sikker på at jeg hadde fått med meg alt.

For å anonymisere, var ingen av lydopptakene merket med navn. Jeg markerte dem med L1-L3. Foran intervjupersonenes utsagn skrev jeg L og det utdelte tallet deres. Jeg transkriberte alle dialektene på bokmål for å forhindre at personene ble identifiserbare. I tillegg ble alle navn og steder sladdet.

3.6 Kvalitet

Studiens kvalitet vurderes ut fra den validitet, generaliserbarhet og pålitelighet. I denne delen kommer jeg til å gjøre rede for disse tre begrepene og knytte det til min studie.

Studiens validitet er det første begrepet jeg skal gjøre rede for. Det omhandler hvorvidt man ved bruk av metoden får undersøkt det man ønsker å undersøke (Kvale et al., 2015). Kvale et al. (2015) har laget en oversikt over syv stadier av validering, som kan brukes som kvalitetskontroll gjennom forskningsprosessen. Man kan vurdere hvilke som er relevante for å sjekke gyldigheten av en studie. Jeg har valgt ut fem av stadiene.

Planlegging omhandler kvaliteten av undersøkelsesopplegget og de metodene som benyttes i studien (Kvale et al., 2015). Ved at jeg har skrevet methodedelen av studien nøyaktig i en tidlig fase, ble mye av planleggingen gjort tidlig. Det ga meg en skriftlig plan jeg kunne følge.

Validiteten i *intervju* avgjøres av troverdigheten til intervjupersonen og kvaliteten av selve intervjuet. For å øke kvaliteten, bør forskeren spørre om han eller hun har oppfattet meningen med det intervjupersonen sier og at informasjonen forskeren får, tilsvarende det intervjupersonen ønsker og formidle (Kvale et al., 2015). I intervjuet så jeg etter kroppsspråket til intervjupersonen for å se om personen var kongruent. Det var også viktig at intervjuguiden min hadde gode spørsmål som åpnet for gode svar, og at jeg spurte om jeg hadde forstått intervjupersonen riktig for å forstå meningen av det som blir sagt.

Transkriberingen bør gjøres med varsomhet om hvilken stil som er best egnet til å transkribere intervjuet til skriftlig form på, for å gjøre den gyldig (Kvale et al., 2015). Måten jeg valgte å transkribere på, var en måte som gjorde at jeg fikk med meg mest mulig av innholdet. Det var viktig for meg fordi jeg ønsket å unngå misforståelser.

Analysering har med gyldigheten av spørsmålene i intervjuguiden å gjøre, samt logikken i fortolkningene som gjøres (Kvale et al., 2015). For å belyse problemstillingen min stilte jeg spørsmål som jeg mente ga meg relevant data. Den samsvarte i stor grad med teori jeg brukte i studien. Tolkning var også noe jeg gjorde gjennom intervjuet og i transkriberingen. Jeg prøvde å være bevisst forforståelsen min og brukte sunn fornuft når jeg tolket, for å øke validiteten.

Rapportering går ut på om rapporten beskriver hovedfunnene i studien på en måte som er valid (Kvale et al., 2015). Jeg jobbet med at hovedfunnene jeg brukte i studien tilsvarte det som ble sagt i intervjuene. Det gjorde jeg også i forhold til overensstemmelse mellom funnene jeg brukte og teorien jeg drøftet det opp mot.

Studiens pålitelighet er det neste jeg skal gjøre rede for. Påliteligheten vurderes ut fra om studien er gjennomført på en konsekvent måte og at den over tid på tvers av metoder og forskere, er stabil. Målet for påliteligheten er at forståelsen av intervjupersonenes erfaringer er autentiske (Postholm, 2005). Styrking av pålitelighet i kvalitative studier, innebærer å beskrive fremgangsmåten detaljert (Johannessen, Christoffersen og Tuft, 2010). Først og fremst ga en god og detaljert metodedel i studien meg en detaljert plan for hvordan jeg skulle gå frem. At jeg i denne studien var nøye med å følge planen jeg hadde for å belyse problemstillingen min, gjorde at studien ble gjennomført på en konsekvent måte. For at studien skulle bli stabil på tvers av metoder og forskere og for å oppnå en forståelse som var autentisk, var det i intervjuene og i transkriberingen viktigst å strebe etter målet om pålitelighet. Førforståelsen min, var som nevnt, alltid med meg i møte med intervjupersonene og påvirket forståelsen min av intervjupersonenes erfaringer. Det gjorde det umulig å være helt objektiv. Ved at jeg ble bevisst og reflekterte over førforståelsen min, var det lettere å sette meg inn i intervjupersonenes livsverden. Jeg ble mer åpen for å forstå intervjupersonenes erfaringer når jeg var bevisst min egen førforståelse.

For å nå målet om pålitelighet i intervjusituasjonen, stilte jeg spørsmål dersom jeg lurte på noe og kontrollspørsmål flere ganger under intervjuet. Det gjorde jeg for å forsikre meg om at jeg forstod det intervjupersonen sa og mente. At jeg stilte spørsmål om jeg kunne kontakte dem i ettertid dersom jeg lurte på noe, ga meg også mulighet til å unngå misforståelser. Transkriberingen måtte jeg også gjøre nøyaktig slik at meningsinnholdet ble korrekt. Lydopptak under intervjuene gjorde at jeg både kunne få med meg tonefall, og at jeg kunne gå tilbake og høre intervjuet flere ganger for å unngå misforståelser.

Jeg hadde ikke bare et mål om å strebe etter pålitelighet i denne studien. Jeg ønsket også å finne frem til kunnskap med overføringsverdi til andre logopedier i lignende situasjoner. Det kan knyttes til studiens generaliserbarhet. Når det brukes kvalitative intervju som

datainnsamlingsmetode er ikke målet generalisering, fordi det er for få intervjupersoner. Målet er heller rettet mot overføring av kunnskap (Kvale et al., 2015). I denne studien var ikke målet å finne frem til alle logopeders erfaringer med veiledning, men erfaringene til noen logopeder ut fra deres utsagn i et kvalitativt intervju. Målet var å få frem deres kunnskap om veiledning av barnehageansatte i forhold til barn med fonologiske vansker, ut fra hva de sa de hadde erfart. Jeg ønsket å få frem den kunnskapen de hadde, som hadde en overføringsverdi. Denne typen generalisering kan kobles analytisk generalisering, og går ut på å vurdere graden av overføringsverdi av funnene til andre situasjoner som ligner (Kvale et al., 2015).

3.7 Etiske betraktninger

Tilgang til en persons livsverden gjennom et kvalitativt intervju med lydopptak var et privilegium, fordi det satt personen i en sårbar situasjon i større eller mindre grad. Jeg fikk tilgang på personopplysninger til intervjupersonene, et lydopptak med deres uttalelser på og hadde mulighet til å formulere disse uttalelsene som jeg ønsket i masteroppgaven. Med tilgang på disse personopplysningene, var det viktig at jeg overholdt loven om personopplysningsloven og at jeg hadde meldt og fått bekreftet av NSD at jeg kunne gjennomføre studien. Intervjupersonene ble også informert om at de ville anonymiseres før de deltok i et intervju. Når en person er anonymisert, kan ikke personen identifiseres gjennom direkte eller indirekte opplysninger (Dalland, 2012). Ved en garanti om anonymisering, skal dette overholdes (Dalland, 2012). For å overholde regler om personopplysninger og anonymisering på en etisk riktig måte, ble personopplysningene oppbevart et sikkert sted og hver for seg, for å unngå å knytte intervjupersonenes stemme med navn eller lignende. Det var heller ingen andre som hørte lydopptakene og de ble slettet etter at studien er ferdig. Videre skal intervjupersonene informeres om dette på forhånd, fordi de skal vite hva som er studiens hensikt og hvordan informasjonen brukes (Dalland, 2012). Det ble gjort i et informasjonsskriv og i en skriftlig samtykkeerklæring. Her fikk de også informasjon om at de hadde mulighet til å trekke seg fra studien når som helst, dersom de ønsket det. Det er fordi det ikke er etisk riktig å tvinge dem til å være med i undersøkelsen hvis ikke de ønsker det (Dalland, 2012). Informasjon om at jeg har taushetsplikt ble gitt før intervjuet.

Forskningsetikk handler også om å skape tillit og å ivareta personene som intervjues (Dalland, 2012). Når jeg tolket, skrev og lyttet måtte jeg også foreta etiske overveielser. For å skape tillit, måtte jeg vise respekt for intervjupersonen og intervjupersonens meninger. Det var også

viktig at jeg lyttet, viste interesse og fokuserte på det intervjupersonen sa. Videre i transkripsjons- og skriveprosessen la jeg vekt på at jeg var nøyaktig og at jeg ikke støtet dem. Dersom jeg var usikker på hvordan jeg skulle tolke et utsagn, ville det ikke være etisk riktig og gjette, men å spørre intervjupersonen. Jeg måtte også gjøre etiske overveielser, siden jeg fikk data i intervjuet som kunne støte intervjupersonen, selv om det kunne være relevant for studien.

4. Resultater

Resultatene presenteres i fem hovedtemaer: 1) veiledningsstrategier, 2) samarbeid, 3) logopedfaglig innhold, 4) rammebetingelser og 5) forventninger. Disse hovedtemaene er valgt ut på forhånd og tilpasset ut fra innholdet fra de ulike intervjuene. Semistrukturerte intervjuer åpner for å kunne endre spørsmålene i hovedtemaene etter hva intervjupersonene svarer eller forteller (Kvale et al., 2015). Fordi jeg fikk uventet informasjon jeg valgte å følge opp, har innholdet blitt litt annerledes enn forventet. Det har videre ført til at hovedtemaene har blitt tilpasset. Under hvert tema er det også undertemaer. Undertemaene er i stor grad valgt ut fra hva som utmerket seg mest av informasjon innenfor hovedtemaene i intervjuene. Det er fordi at det som utmerker seg mest i intervjuer, er det som har størst tyngde for og tas videre til drøftingen (Dalland, 2012). De er også valgt ut for å få frem intervjupersonenes beskrivelser av deres erfaringer om veiledning på best mulig måte. Under undertemaene har jeg skrevet korte innledninger til temaet og intervjupersonenes utsagn for å gjøre det så ryddig som mulig.

4.1 Veiledningsstrategier

Med veiledningsstrategier mener jeg hvilke strategier og holdninger intervjupersonene vektlegger mest i veiledningen. Ut fra intervjuene har blant annet roller, relasjoner, lytting og anerkjennelse vært fremtredende.

Hvilken rolle logopeden har i veiledningen

Å være bevisst sin egen rolle, sa alle logopedene de hadde erfart at var viktig for både motivasjon og relasjonsbygging. Videre sa de at denne bevisstheten var spesielt viktig i første møte med barnehageansatte.

L1 fortalte at hennes holdning til rollefordeling var å ha et likeverdig samarbeid i veiledningen. For å oppnå dette, mente hun at hun var ydmyk. Videre sa hun at motsetningen er en ekspertrolle, som kan være en skremmende rolle for barnehageansatte å møte. Det var den rollen hun sa at mange barnehageansatte forventet at hun skulle ha:

L1: Det kan ofte være skummelt at det kommer en ekspert inn i barnehagen som skal vise dem hvordan de skal jobbe. Derfor er jeg ganske ydmyk i starten for å finne ut av hva de ønsker hjelp til...Jeg går ikke inn som noen ekspert, men prøver å få til at vi er likeverdige.

L3 fortalte også at hun var bevisst på at hennes rolle ikke skulle være ekspertrollen. Hun brukte også ordet belærende som motsetning til en rolle som fremmer et likeverdig samarbeid. Dette sa hun at var spesielt viktig i første møte:

L3: Min rolle er at jeg ikke skal være belærende og en ekspert.

Rollen som L1 og L3 omtaler som ekspert, kan forstås som den rollen man har med en ovenfra og ned holdning.

L2 og L3 sa at deres rolle også bestod av aktiv lytting, både i første møte og gjennom hele veiledningsprosessen. L2 forklarte at hun lyttet mye til barnehageansatte fordi hun mente at de kjente barna og barnas interesser bedre enn henne. Videre sa hun at barnehageansatte var flinke til å hjelpe med innholdet dersom de ble lyttet til:

L2: Jeg lytter mye til hva de har å si, for de kjenner barnet bedre enn meg. Derfor er jeg også opptatt av å spørre de om de tror at forslagene mine fungerer for barnet.

Å legge til rette for at kommunikasjon og læring kan gå begge veier, og er en del av ansvaret man har som veileder ifølge L3. Hun fortalte videre at lytting ga rom for det. Videre mente hun at lytting åpnet for at barnehageansatte kunne komme med verdifulle bidrag:

L3: Jeg er lyttende fordi veiledning går begge veier og bygger på den kompetansen de har...Den som skal veiledes har noe å bidra med og skal få lov til å sette ord på det.

Barnehageansatte har verdifull kunnskap

I møte med de barnehageansatte fortalte L1, L2 og L3 at deres holdninger og menneskesyn var bygget på den klientsentrerte holdningen innenfor humanismen. Innenfor dette, kom det frem at L1 og L2 var veldig klare på at alle barnehageansatte hadde iboende muligheter, ferdigheter og kunnskap som var verdifulle. L1 sa at hennes holdning til veiledning av

barnehageansatte, var at de hadde kunnskap hun kunne jobbe ut fra. Videre fortalte hun at hun ikke oppnådde dette gjennom å ha en ovenfra-og-ned-holdning. Det kan tolkes som at hun mente at hun hadde en holdning om å fremme likeverdig samarbeid:

L1: Jeg prøver å møte dem der de er og finner ut av hva de kan fra før, uten å ha en ovenfra-og-ned holdning.

L2 sa at noe av det å fremme følelsen av likeverd i veiledningssituasjonen, var å erkjenne at det var en del kunnskap hun ikke hadde. Hun snakket først og fremst om praksiskunnskapen deres. Hun mente at denne kunnskapen var verdifull i veiledningen:

L2: Jeg tenker at de jeg veileder har mange års erfaringer med barn og kunnskap og erfaringer jeg ikke har.

Relasjon og anerkjennelse som grunnlag for veiledningen

L1, L2 og L3 fortalte om hvor viktig relasjon og anerkjennelse var for veiledningen. L1 mente at relasjonen var selve grunnlaget for veiledningen og at hun hadde det største ansvaret for at den blir god:

L1: En god relasjonen legger grunnlaget for veiledningen. Begge har ansvar for at det blir en god relasjon, men jeg synes at jeg har et større ansvar siden jeg kommer utenfra.

I veiledningen sa L1 at hun lyttet til det barnehageansatte sa de gjorde for å hjelpe barnet med fonologiske vansker gjennom samtaler. Videre mente hun at de fleste gjorde mye bra for barnet, men visste det ikke selv:

L1: Jeg anerkjenner det de gjør bra og fokuserer på det.

I tillegg til samtale, sa L2 at hun av og til observerte barnehageansatte når de var sammen med barnet på avdelingen. Hun sa også at det var viktig å finne og anerkjenne styrkene i det barnehageansatte gjorde i praksis, da hun mente at de gjorde mye som var som de selv ikke var bevisst på:

L2: Jeg går inn og gjør dem oppmerksomme på noe de gjør bra for å gjøre dem oppmerksomme på noe de ikke tenker så mye over.

L3 sa hun også gikk inn og observerte i praksis for å anerkjenne barnehageansattes styrker. Hun mente de fleste hadde mange styrker, men trengte en som kunne påpeke dem:

L3: Jeg går inn og påpeker det de gjør bra, så de blir mer klar over styrkene sine.

4.2 Samarbeid

L1, L2 og L3 sa de hadde erfart at de måtte samarbeide med andre når de skulle jobbe med barn som hadde fonologiske vansker og når de skulle veilede barnehageansatte. Alle tre mente at det var foreldrene de samarbeidet mest med i tillegg til barnehageansatte. L1 og L2 sa også at de samarbeidet mye med støttepedagoger. L1, L2 og L3 brukte deres samarbeid med støttepedagoger og/eller foreldre som eksempler for å illustrere likheter og ulikheter i veiledningens innhold i intervjuene. Samarbeidet kan inngå i rammebetingelser, men jeg har valgt å drøfte det for seg selv. Det er fordi L1, L2 og L3 sa de hadde erfart at veiledning av foreldre og/eller støttepedagoger også var en stor del av veiledningen av barnehageansatte og ansett som en av barnehageansattes mulige ressurser.

Foreldre som ressurs

Kommunikasjon med foreldrene skjedde blant annet gjennom telefonsamtaler, møter og kommunikasjonsbøker ifølge L1, L2 og L3. Videre sa de det var en selvfølge at de samarbeidet og veiledet dem også. L3 sa hun veiledet mange av foreldrene direkte. Hun mente at de var den største ressursen for barnet og at de hadde styrker hun kunne jobbe ut fra. Videre sa hun at hun ikke snakket ned til foreldrene. Det kan tolkes som at hun ikke inntok noen ekspertrolle. Hun sa også at rollen hun ga til foreldrene ble utarbeidet fra deres ressurser og ønsker:

L3: Det som gjøres i barnehagen skal foreldrene selvfølgelig ha full innsikt i. Det er de som kjenner barnet sitt best og den største ressursen. Du skal se på styrkene familien har og anerkjenne at de har ressurser til å hjelpe barnet. Da er det også viktig at man ikke skal snakke «ned», men «til» foreldrene... Vi må finne ut av hvilke roller og ressurser familien har og utnytte det. Så går vi gjennom hvilke roller vi har, og så viser jeg hvordan jeg jobber mens foreldrene står på sidelinjen og observerer.

L1 sa også at hun veiledet foreldrene, men var mer fokusert på å forklare de om vanskene barnet hadde. Hun mente at foreldre av og til trengte veiledning for å lære mer om barnets

vanske, fordi de manglet mye grunnleggende kunnskap om vansken. Videre sa hun at mange også ønsket å jobbe hjemme, men trengte veiledning om hvordan det var mest hensiktsmessig å gjøre det:

L1: Noen ganger kan det være mer fruktbart at jeg har veiledning med foreldrene en av timene... da jeg har brukt språktreet mye fordi de ofte bare fokuserer på uttalen, som er det minst viktige... Mange foreldre vil trene med barnet hjemme. Da må jeg evaluere hvilke oppgaver jeg gir, så ikke det blir «skole» når de kommer hjem, men lekbasert trening.

L2 sa hun ikke veiledet foreldrene så mye direkte fordi de ikke hadde tid. Videre sa hun at hun kommuniserte med dem gjennom en selvlaget bok som tok utgangspunkt i barnets vanske, styrker og arbeidsområder. Dersom de ønsket veiledning, sa hun at hun var tilgjengelig på telefon:

L2: Jeg har mye samarbeid med foreldre. De får tilbudet om å komme å være med en time, men det er sjeldent at de har mulighet til det...Jeg limer inn bilder og skriver forklaringer i en bok som foreldrene skal bruke som ukelekse. De kan også ringe meg hvis de trenger råd eller for å fortelle meg hvordan det går.

Det er enklere å veilede støttepedagoger

L1 og L2 fortalte at støttepedagogene ofte hadde bedre grunnleggende kunnskap innenfor temaet og kjente både metoder og materiell fra tidligere, i forhold til de barnehageansatte. L1 sa at støttepedagogene ofte hadde så god grunnleggende kunnskap om vansken, at hun ikke trengte å veilede dem på et helt grunnleggende nivå. Videre sa hun at veiledningens innhold bestod mer av å strukturere treningsopplegget enn å lage det. Hun sa også at støttepedagogene var flinke til å lage et språklig opplegg, men at de trengte hjelp av henne til hvilken lyd de skulle lage opplegg til:

L1: Når jeg jobber med støttepedagoger trenger jeg ofte ikke å gå gjennom så mye teori. De har ofte en annen kunnskap og god oversikt over materialet de kan bruke i treningen. Støttepedagogene lager mye av innholdet i opplegget selv, så går jeg inn og hjelper til med strukturen...Jeg kan også gi råd om hvilke lyder barnet bør øve på først.

L2 sa hun bodde i en liten by og jobbet fast og regelmessig med få støttepedagoger, som ble fordelt i barnehagene i byen. Hun mente at det var lettere å jobbe med støttepedagogene fordi

hun allerede hadde lært de fleste av støttepedagogene ulike metoder. Videre sa hun at det var lettere å lære en støttepedagog en konkret metode enn å lære barnehageansatte ekstrakter av metoder. Hun sa hun måtte lære barnehageansatte ekstrakter av metoder fordi de ikke hadde mulighet til å trene like mye med barnet som støttepedagogene:

L2: Det er støttepedagogene som kan jobbe konkret med metoder som jeg har lært dem. Det kan ikke barnehageansatte for eksempel i en språkgruppe. Da må jeg ta ut ekstrakter av metoder og komme med forslag.

4.3 Logopedfaglig innhold

Det logopedfaglige innholdet i veiledningen i denne studien omhandler hvilke tilnærminger L1, L2 og L3 sa de pleide å veilede barnehageansatte til å bruke, hva de mente de fokuserte mest på at barnehageansatte jobbet med og hvorfor de mente de skulle jobbe med det. Jeg har valgt å drøfte det logopedfaglige innholdet i veiledningen fordi det var dette L1, L2 og L3 var mest opptatt av å fortelle om. Det har gitt rom for å få innsikt i hva L1, L2 og L3 mente var spesielt viktig i veiledningsinnholdet når det gjaldt barn med fonologiske vansker. L1 og L3 sa også at de ofte hadde opplevd at barnehageansatte allerede gjorde mye av det logopedfaglige innholdet, men trengte veiledning om strukturering. Det logopedfaglige innholdet kan også knyttes til deler av innholdet i barnehagens rammeplan.

Eklektisk tilnærming

L1 og L3 sa at metodene de brukt innenfor fonologiske vansker ofte var avhengig av barnets motivasjon. L1 sa at hun ikke hadde en fast metode hun holdt seg til, men at hun hadde et repertoar av metoder hun trodde kunne fungere. Hun mente at det var barnets interesse som avgjorde om metoden fungerte eller ikke og om hun fortsatte å bruke den:

L1: Man kan si at jeg har en eklektisk tilnærming fordi jeg plukker litt her og der...Jeg tror bare jeg har et repertoar av metoder som jeg prøver ut for å finne ut av hva barnet synes er interessant. Så lenge motivasjonen er på topp, så prøver jeg metoden en stund...Det er barnets interesse som avgjør om det fungerer eller ikke.

L3 sa også at hun jobbet eklektisk. Videre sa hun at hun var spesielt opptatt av å bruke metoder som kunne knyttes til flere sanser. Når hun fortalte dette, viste hun meg ulike,

konkrete verktøy hun sa hun brukte. Disse verktøyene krevde bruk av barnets taktile, auditive eller visuelle sans:

L3: Jeg jobber både med visuell og auditiv trening med lyder, bilder og konkreter for å knytte lydene til flere sanser.

L2 mente at det var en metode som fungerte best. Denne metoden fortalte hun at hun hadde brukt i mange år med barn som hadde fonologiske vansker. Likevel sa hun at hun også jobbet litt eklektisk ut fra barnets interesser ved å tilpasse metoden:

L2: Jeg sverger til metafonmetoden, men jeg jobber også litt eklektisk. Det kommer litt an på barnet og hva som fører frem.

Fonologisk bevissthet

L1, L2 og L3 sa at fonologisk bevissthet var det de jobbet mest med fordi det er bevisstheten barn med fonologiske vansker har størst utfordring med. L1 sa hun jobbet med den fonologiske og auditive bevisstheten gjennom blant annet rytme og klappelyd. Videre sa hun at mange glemte å jobbe med bevisstheten. Dette sa hun i forbindelse med hva barnehageansatte jobbet med, derfor kan «mange» forstås som barnehageansatte. Hun sa også at mange av barna med fonologiske vansker ikke hørte sine egne feil, og at bedring av bevisstheten ikke bare var for å bedre vansken, men en del av den kognitive modningsprosessen:

L1: Jeg tror nok at jeg jobber mest med fonologisk bevissthet...Mye rytme og klappelyd...Jeg tror mange glemmer å jobbe med den fonologiske bevisstheten og å trene opp den auditive bevisstheten...Mange små barn oppfatter ikke de ulike lydene selv og hører ikke sine egne feil. De kan si «tate», så sier en voksen «ja, det er kake» og barnet sier «ja, tate»...Det er også en modningsprosess, for ingen voksne sier «tate».

L2 sa hun jobbet med fonologisk bevissthet gjennom lytteoppgaver for at barna skulle lære å skille lydene auditivt og oppdage de distinktive trekkene:

L2: Lytteoppgaver er veldig viktig for at de skal oppdage forskjellene på lydene. Altså at de klarer å skille lydene auditivt og de distinktive trekkene hos lydene.

L3 mente også at rim og lyttetrening økte den fonologiske bevisstheten. Videre sa hun at arbeid med rim var en god måte å lære barna å høre forskjell på lydene og at ulike lyder gir ulik mening til ordet:

L3: Jeg jobber mye med fonologisk bevissthet gjennom lyttetrening og rim. Rim bruker jeg for at de skal høre forskjell på lydene og at lydene gir ordene ulik mening.

Strukturert lek

Lek er en stor del av hverdagen i barnehagen. L1 og L3 sa at barnehageansatte var flinke til å bruke spill, og leke på en måte som fremmet språket til barna. L1 sa hun hadde erfart at barnehageansatte ofte drev mye med det samme arbeidet hun gjorde, men at de ikke var bevisst på det selv. Videre sa hun at de gjorde det fordi det var gøy, uten å vite at det var trening. Hun mente at den største forskjellen mellom hennes arbeid og deres, var at de ikke gjorde det på en strukturert måte:

L1: Veldig ofte synes jeg at veiledningen kan gi en «aha-opplevelse» hos de barnehageansatte. De er ganske flinke til å drive språkstimulering gjennom spill, lek, aktiviteter, rim, regler, rytme og sang, men de vet ikke at det er trening. De som ikke er vant til at en logoped kommer til barnehagen tror at logopeden skal gjøre noe helt annet enn dem, men så finner de ut av at mye av det de gjør er ganske likt. Jeg tror at forskjellen er at logopeden klarer å sette det de gjør i et system. Barnehageansatte spiller kanskje rimlotto fordi det er gøy, men en logoped kan forklare dem hvorfor de skal spille rimlotto og strukturere så de spiller på en måte for å nå målet til barnet.

L3 sa også at hun hadde opplevd at barnehageansatte jobbet mye med det samme som henne, men at det måtte gjøres på en strukturert måte som kunne evalueres for å se fremgang:

L3: Mange tenker at rim er bra for fonologiske vansker, men det må gjøres på en strukturert måte gjennom lek fordi fremgangen må kunne evalueres.

En lyd av gangen

Hvilke lyder som er vanskelig for barnet varierer fra barn til barn. L1, L2 og L3 sa de kartla barna for å vite hvilke lyder barnet hadde vansker med og hvor vanskene var størst. Det var det de sa var grunnlaget for hvilken lyd barnehageansatte skulle jobbe med. Videre sa de at barna som ble henvisst til dem ofte var i alderen 4-5 år. L3 fortalte at den forventede språkløst utviklingen ikke alltid var avgjørende for hvordan hun valgte ut lyder. Hun sa at hun

var mer opptatt av at barnet kunne gjøre seg bedre forstått for å øke trivselen enn å følge normene. Dette sa hun at hun gjorde ved å begynne med lyder som barnet kunne forenkle den vanskelige lyden med:

L3: Hvilke lyder jeg begynner med er avhengig av hvilke lyder de sliter mest med. Av og til er det så lite forenklinger at talen blir så utydelig at man ikke skjønner hva barnet sier. Da er det bedre å få en lyd barnet kan forenkle med. For eksempel å få inn en «j» før «r», så barnet kan si «døj» i stedet for «dø». Det er fordi en «j» er lettere for barnet å produsere enn «r».

L2 snakket også om at det var viktig at barnehageansatte ikke jobbet med alle lydene samtidig, selv om de hørte at barnet hadde vansker med flere lyder. Hun mente at det var viktig å jobbe med en lyd av gangen:

L2: Vi tar prosess for prosess. En lyd av gangen.

I forbindelse med utvelgning av lyder, sa L1 at det ofte var viktig å formidle til de barnehageansatte at språklydsutviklingen kunne variere fra barn til barn. Dette mente hun at gjaldt uansett om barnet hadde en vanske eller ikke:

L1: Noen gang er trenger de å vite at noen lyder kommer senere og at det er helt normalt.

4.4 Rammebetingelser

Det er flere faktorer som påvirker veiledningens innhold og struktur. Noen av faktorene påvirker i større grad enn andre. Barnehageansattes kompetanse, tidspress, foreldresamarbeid og motivasjon ble nevnt som de rammebetingelsene som påvirket veiledningen mest. Jeg har fokusert på hvordan de veileder i forhold til disse rammebetingelsene.

Kompetanse påvirker veiledningen

Barnehageansatte er sjeldent logopeder og har ikke nødvendigvis den samme kompetansen innenfor logopedi. Likevel snakket L1, L2 og L3 om hvor viktig deres kompetanse var for å bygge videre på det. L2 sa at barnehageansattes kompetanse påvirket veiledningen og at hun da måtte være mer bevisst på hvordan hun ordla seg. Hun ga meg eksempler på fagord som

kunne være vanskelig for barnehageansatte å forstå. Derfor forstår jeg ordvalget hun snakket om som blant annet bevissthet rundt bruk av fagord:

L2: Barnehageansattes kompetanse påvirker helt klart veiledningen. Hvis jeg merker at de ikke har så mye faglig bakgrunn, så forenkler jeg innholdet litt.

L1 mente også at barnehageansattes kompetanse påvirket veiledningen. Hun sa hun måtte forklare dem om vansken på et helt grunnleggende nivå. Videre sa hun at stor interesse for å hjelpe barnet bortimot kunne veie opp for den manglende kompetansen:

L1: Barnehageansattes kompetanse påvirker veiledningen dersom personen ikke har noe kunnskap om vansken. Da må jeg forklare alt fra begynnelsen og gi veldig grunnleggende kunnskap. Men det er mer interesse som påvirker veiledningen. De kan være uten utdanning, men være interesserte, som igjen gjør at de er veldig flinke.

L3 fortalte at selv om barnehageansattes kompetanse påvirket veiledningen, var de ikke mindre viktige. Videre sa hun at det var hun, som veileder, som måtte gjøre tilpasninger etter kompetansenivå. Hun fortalte også at barnehageansattes kompetanse også kunne variere. Hun trakk fram assistenter uten utdanning som de med lavest kompetanse, men ikke som mindre viktige å forholde seg til:

L3: Barnehageansattes kompetanse påvirker veiledningen i stor grad. Det er lettere å veilede en som har stor faglig kompetanse ut fra deres ståsted. Allikevel er en assistent uten utdanning sitt ståsted like viktig. Utgangspunktene for de ansatte kan være veldig forskjellige, men da må jeg være nøye på hvordan jeg bruker fagspråket mitt.

Får få timer hos logoped

At barna med fonologiske vansker fikk tildelt for få timer i forhold til hva L1 og L3 mente de hadde behov for, var en faktor de fortalte at påvirket veiledningen. De sa at de gjerne ville ha kommet inn og jobbet mer med barnet direkte hvis de hadde fått mere tid til disposisjon. Derfor mente de at veiledning av barnehageansatte gjorde at barna kunne få regelmessig trening, utenom den direkte treningen av logoped. L1 fortalte at hun hadde erfart at barn med fonologiske vansker kun fikk ti timer logopedisk hjelp i halvåret. Dette mente hun at påvirket veiledningen mest, fordi tiden ble for knapp:

L1: Det som påvirker veiledningen mest er at mange barn har maks ti timer hos logoped på et halvt år. Noen få får tjue timer på et halvt år, men det har jeg ikke erfart at barn med fonologiske vansker får.

L3 sa også at de få timene i halvåret påvirket fremgangen barnet hadde. Hun mente at så få timer barnet fikk utdelt, gjorde at barnet vedvarte lengre enn nødvendig:

L3: Ofte ser jeg at barnet har behov for flere timer enn kommunen har gitt dem tilbud om...Tidsperspektivet er avhengig av ressurser. Med mere ressurser kunne vi kanskje brukt mindre tid.

Foreldre

Foreldrene kan påvirke veiledningen på ulike måter ifølge L1 og L2. L1 mente at språkmiljøet i hjemmet kunne påvirke barnets vanskegrad, som igjen kunne påvirke veiledningens innhold. Videre sa hun at hun hadde erfart at barn med fonologiske vansker ofte hadde foreldre som hadde vansker med språklydene som barn. Hun fortalte også at det ikke var uvanlig at de fortsatt hadde vansker med noen språklyder og at det kunne påvirke barnas språkutvikling:

L1: Dersom foreldrene sliter eller har slitt med enkelte lyder, kan det også påvirke barnet. Som for eksempel at barnet ikke har hørt «r»-lyden hjemme.

Videre sa L1 at hun hadde støtt på holdninger som kunne være utfordrende for å få til et godt samarbeid. Hun fortalte at hun noen ganger møtte foreldre som trodde at barnet skulle bli kvitt vansken med en gang de hadde vært hos en logoped. Videre sa hun at manglende kunnskap om vansken kunne gjøre at de trodde at logopeden kom til å bruke spesielle metoder som barnehagen ikke kunne bruke:

L1: Enkelte foreldre er vant til å kjempe for å få hjelp og har veldig høye forventninger til logopeden.

L2 sa hun hadde erfaringer med foreldre som ikke kunne følge opp barnets språktrening hjemme av ulike årsaker, og at det påvirket veiledningen. Videre fortalte hun at støttepedagogen og/eller barnehagen fikk et større ansvar dersom hjemmet ikke strakk til:

L2: I belastede hjem kan foreldrene si at de skal jobbe med barnet hjemme, men så klarer de ikke å gjennomføre det.

Motivasjon

Barnets og barnehageansattes motivasjon kan også påvirke barnets fremgang og veiledningens kvalitet ifølge L1 og L2. L2 sa hun hadde erfart at barnehageansattes holdninger og relasjonen var viktige elementer for motivasjon. Hun mente at interesse og engasjement sammen med et godt samarbeid påvirket veiledningen i stor grad. Videre fortalte hun at det gikk begge veier:

L2: Jeg synes det har ganske mye å si hva de tenker rundt situasjonen. Når de virker engasjerte og opptatte av saken og interesserte i å hjelpe barnet, så er det kjempe spennende å veilede dem...Når jeg har et godt og likeverdig samarbeid, merker jeg at de blir mer fokusert på språk og effekten av det de gjør. Det gjør dem mer målrettet også.

L1 sa også hun hadde erfart at motivasjon hos barnet påvirket veiledningen. Hun fortalte at relasjonen logopeden og barnehageansatte hadde til barnet, måtte være god for at barnet skulle være motivert. Det mente hun kunne variere alt etter hvor sensitive barnet var rundt sin egen vanske. Derfor mente hun at relasjonen også kunne påvirke veiledningen:

L1: Noen barn er veldig vare på om de uttaler noe feil, og man må da trå varsomt. Du kan nesten ikke gjøre noe som får dem til å skjønne at de uttaler en lyd på feil måte. Da kan det være at de må jobbe mye med å få en god relasjon først.

4.5 Forventninger

Forventninger kan knyttes til jobben logopedene forventer at barnehageansatte gjør med barnet og hele barnegruppen for å redusere vanskene til barnet med fonologiske vansker. Det kan også knyttes til de forventningene de har om barnets prognoser etter at de ansatte og logopeden har jobbet med barnet. L1, L2 og L3 sa at de synes det var vanskelig å sette konkrete mål for veiledningen fordi de mente at rammebetingelsene ofte var ulike. Allikevel hadde L1 og L2 noen generelle forventninger til alle barnehageansatte.

Forventninger til barnehageansatte

Forventningene L1, L2 og L3 hadde til barnehageansatte var avhengig av flere faktorer. L3 sa at barnehagens kultur og rammer var avgjørende for hvilke forventninger hun hadde til barnehageansatte. Hun fortalte at hun opplevde ofte at kulturene og rammene i barnehagene var ulike. Videre fortalte hun at antall ansatte også varierte:

L3: Forventningene jeg har er avhengig av hvilken kultur og hvilke rammer og ressurser de har i barnehagen.

L1 fortalte at hun ikke kunne ha så mange generelle forventninger til barnehageansatte, men at hun forventet at de først og fremst jobbet med å inkludere barnet i barnegruppen. Videre sa hun at hun forventet at de kunne fokusere på noen bestemte lyder i samlingsstunder eller lignende:

L1: Jeg forventer at de behandler dem ut fra de vanskene barnet har. At de for eksempel senker taletempoet og at de snakker med de andre barna dersom de kommenterer talen til barnet med fonologiske vansker. Det er for å ufarliggjøre og for at det ikke utvikles til mobbing...De kan også for eksempel fokusere på noen bestemte lyder med hele gruppen i perioder.

L2 sa hun forventet at barnehageansatte jobbet med lyder med hele gruppen uansett om barna hadde vansker eller ikke. Hun mente at alle barna hadde godt av å jobbe med den fonologiske bevisstheten. Videre sa hun at hun var behjelpelig med materiell dersom de ønsket det:

L2: Jeg tenker at det er viktig med bevisstgjøring av hvordan man lager lydene i gruppen for at de skal bli mer fonologisk bevisste...Da kan de for eksempel låne spill av meg.

Gode prognoser

At de aller fleste barna får lydene på plass i språket, var L1 og L2 enige om. L1 sa likevel at det ikke var uvanlig at «r»- lyden kom senere hos noen barn, selv om de ikke hadde noen vanske. Videre fortalte hun at barns språkutvikling varierte, noe hun mente hun tok hensyn til:

L1: Jeg synes at de aller fleste barna i barnehagen blir ganske bra. Det er ikke alle som har alle lydene på plass før skolestart, men det er det ikke alle barn som ikke

trenger å gå til logoped som har heller...Veldig mange 4-åringer snakker «rent», men det er noen barn som ikke kan si «r»-lyden i første klasse.

Noen barn med fonologiske vansker har også andre vansker som påvirker fremgangen ifølge L2. Derfor kunne hun ikke garantere at barna ble kvitt vansken. Dette mente hun også kunne påvirke varigheten. Allikevel fortalte hun at de aller fleste barna med fonologiske vansker fikk alle lydene på plass:

L2: For noen så tar det lengre tid, men veldig mange får lydene på plass.

5. Drøfting

I dette kapitlet presenteres drøftingen. Drøftingen er gjort med utgangspunkt i intervjupersonenes utsagn sett opp mot relevant teori, som er presentert tidligere i oppgaven. Fordi denne studien har en hermeneutisk tilnærming, må jeg også tolke for at meningsfulle fenomener skal gi meg mening (Dalland, 2012). Det er drøftingen av intervjupersonenes oppfatninger om erfaringer som blir de meningsfulle fenomenene, og vil dermed også bli fortolket for å få frem meningen. Det har vært flere tilfeller med sammenfallende utsagn hos intervjuobjektene. Da har jeg noen ganger valgt å bruke det utsagnet jeg mener veier tyngst og er mest dekkende.

Jeg har valgt å dele drøftingen opp i de fem teamene, som jeg gjorde i presentasjonen av resultatene mine. Først drøftes veiledningsstrategier, deretter drøfter jeg samarbeid, så drøftes det logopedfaglige innholdet, videre drøfter jeg rammebetingelser, og til slutt drøftes forventninger.

5.1 Veiledningsstrategier

I forbindelse med L1, L2 og L3 sine utsagn om erfaringer med veiledningsstrategier, valgte jeg å drøfte de mest fremtredende strategiene og holdningene de bruker for å oppnå en god veiledning.

Fordi komponentene i modellen til Mathiesen og Høigaard (2004) henger sammen og påvirker hverandre, har jeg valgt å drøfte «væremåte/personlig stil» og «form» sammen med

«relasjoner og roller». Det er fordi jeg mener at alle disse komponentene har den terapeutiske holdningen som grunnlag, og er vanskelig å skille fra hverandre.

Holdninger ligger innenfor relasjon og roller (Mathisen og Høigaard, 2004). I relasjon og roller er det gjerne den holdningen du møter den du skal veilede med, som er relevant. L1 sa hun var opptatt av at hun og barnehageansatte var likeverdige. Videre sa hun at hun ikke hadde noen ovenfra og ned holdning. Det kan tolkes som at hun ser på barnehageansatte som personer, ikke objekter. L3 sa at hun ikke inntok noen ekspertrolle. Ekspertrolle kan sees på som en ovenfra og ned holdning. Derfor kan det tolkes som at hun også ønsker å fremme en følelse av likeverd, som er motsetningen til ovenfra og ned holdningen. Holdningen som fremmer likeverd gjør det lettere å tilpasse seg den veiledede sine uttrykk. Den som veiledes får også en rolle som en person med verdifulle erfaringer, meninger og kunnskap (Holland og Nelson, 2013). Denne rollen er sammenfallende med menneskesynet i klientsentrert terapi i en humanistisk tilnærming, som ifølge Johannessen, Vedeler og Kokkersvold (2010) ser på mennesker som verdifulle.

En ovenfra og ned holdning gjør den som veiledes mer til et objekt enn en person. Samtidig tydeliggjør og forsterker det makten veileder har eller kan ha (Holland og Nelson, 2013). Det kan sammenlignes med det L3 kalte ekspert. Dette strider imot menneskesynet i humanismen og den klientsentrerte holdningen, som mener at de som veiledes er mennesker med høy egenverdi og evner til å finne egne muligheter (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Dersom L1 og L3 jobber for å fremme en følelse av likeverd i veiledningen, gir de barnehageansatte en rolle som verdifulle personer. Videre vil de også se på deres kunnskap, meninger og erfaringer som verdifulle i veiledningen. Det kan tyde på veiledningen deres er preget av et humanistisk menneskesyn.

Veileders væremåte går blant annet ut på hvordan veileder fremtrer i veiledningssituasjonen, bevissthet om hvordan det påvirker veiledningen og evne til å justere seg etter situasjonen (Mathisen og Høigaard, 2004). L1 sa at hun hadde erfart at mange barnehageansatte synes at det var skummelt når hun kom i barnehagen for å veilede, og at de forventet at hun skulle være en ekspert som viste dem hvordan de skulle jobbe. Da sa hun at hun gjorde seg ydmyk. Jeg tolket det som at hun gjorde situasjonen mindre skummel ved å justere væremåten sin til å være ydmyk. Dersom hun gjør seg ydmyk, kan det forstås som at hun er bevisst på sin væremåte og har evne til å justere seg. Det er fordi at ydmykhet blant annet innebærer at veilederen vet om sine styrker og begrensninger (Lassen, 2014). For å vite hvordan hun skal

justere væremåten sin på en måte som fremmer veiledningen, har hun også mest sannsynlig satt seg inn i hvordan barnehageansatte kan oppleve situasjonen. Det kan tolkes ut fra påstanden om at mange barnehageansatte forventer at hun skal komme inn som en ekspert. Denne justeringen kan relateres til at hun har den terapeutiske kvaliteten empati. Kvaliteten empati innebærer å sette seg inn i en annens situasjon og tenke ut fra deres perspektiv (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Empati er også en forutsetning for å få en god relasjon (Lassen, 2014). L1 sa at en god relasjon er grunnlaget for veiledningen. Det kan tolkes som at L1 er opptatt av å være empatisk for å få en god relasjon og et godt veiledningsgrunnlag. Videre kan det forstås som at hun er bevisst egne styrker og begrensninger dersom hun er ydmyk.

Holdningen om å fremme følelsen av likeverd i veiledningen kan også knyttes til ydmykhet. Det er vanskelig å være ydmyk med en ovenfra og ned holdning (Holland og Nelson, 2013). Ydmykhet dreier seg blant annet om å godta bidrag fra den som veiledes (Lassen, 2014). L2 sa at barnehageansatte hadde kunnskap og erfaringer hun ikke hadde, og at hun lyttet til hva de hadde å si og deres meninger om hennes forslag. Det kan tolkes som at hun mener at hun erkjenner at hun har begrensninger, og at hun er ydmyk i form av å godta innspill fra barnehageansatte.

Innen væremåte og personlig stil er det også flere egenskaper som karakteriserer en god veileder. Å være en god lytter er en av dem (Holland og Nelson, 2013). Å være en god lytter kan også relateres til å ha en lyttende rolle i veiledningen. Både L2 og L3 sa at de lyttet i veiledning, og det kan tolkes som at de mente at de hadde en lyttende rolle i veiledningen. En lyttende rolle kan forstås som å være en aktiv og terapeutisk lytter. Det innebærer å være åpen, høre etter samt reflektere over egne holdninger og fordommer knyttet til det som uttrykkes (Schibbye, 2009). Det er også en kvalitet som karakteriserer en god veileder ifølge Holland og Nelson (2013) og krever kvaliteten kongruens (Lassen, 2014). Å være kongruent er å være seg selv genuint, fullt og helt med sine begrensninger (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Dersom en aktiv og terapeutisk lytting kreves for oppnå en god veiledning, kan det tolkes som at L2 og L3 er bevisste egne fordommer og holdninger og er kongruente i veiledningen, dersom de er gode lyttere.

Holland og Nelson (2013) mener at evne til å ha en anerkjennende holdning også karakteriserer en god veileder. En anerkjennende holdning er også en del av humanismen og klientsentrert holdning (Schibbye, 2009). L1 sa hun anerkjente det barnehageansatte gjorde

bra ut fra det de fortalte. For å anerkjenne det barnehageansatte uttrykker, må L1 lytte for å ha noe å anerkjenne. Å være lyttende er en del av grunnlaget for å kunne være anerkjennende (Schibbye, 2009). Ifølge Schibbye (2009) påvirker også den anerkjennende holdningen hvor god relasjonen er. Siden L1 også sa at en god relasjon var grunnlaget for god veiledning, kan det tolkes som at hun også er opptatt av å være en god lytter og at hun oppnår en anerkjennende holdning. Det er fordi at lytting, bekreftelse og en god relasjon er nært knyttet til, og en del av grunnlaget til den anerkjennende holdningen (Schibbye, 2009).

Anerkjennelse kan uttrykkes verbalt og non-verbalt (Eide og Eide, 2007). Det som uttrykkes verbalt, kan vi styre og tilpasse. Det non-verbale er ikke alltid like lett å styre (Schibbye, 2009). Det kan illustrere hvor mye holdninger og respons påvirker hverandre og kan hemme eller fremme veiledningens kvalitet. Dersom L1 har en god anerkjennende holdning, må hun også være bevisst sine holdninger for å uttrykke seg på en kongruent måte.

L2 sa hun gjorde barnehageansatte oppmerksomme på det de gjorde bra i praksis. Det kan forstås som at hun mener hun gjør dem oppmerksomme på deres styrker. L3 sa også at hun gjorde barnehageansatte mer klar over deres styrker. Styrkene som L3 og L2 snakket om, kan tolkes som styrker relatert til arbeidsmetoder som fremmer bedring av barnets fonologiske vanske. Videre kan det også forstås som deres praksiserfaringer. Når de gjør barnehageansatte oppmerksomme på det de gjør bra for å bli klar over styrkene sine, kan det bidra til at de føler at de har flere verdifulle styrker enn de først trodde. Følelsen av å ha verdier som kan bygges videre på, er hensikten med den anerkjennende holdningen i veiledning (Schibbye, 2009). Å bygge på styrker innebærer også å kompensere for utfordringer (Holland og Nelson, 2013). Derfor kan uttalelsene til L2 og L3 tolkes som at de anerkjenner barnehageansattes styrker. Det kan føre til at motivasjonen og selvbildet også øker (Eide og Eide, 2007). Dersom L2 og L3 identifiserer og bygger på styrkene til barnehageansatte ut fra praksis, bidrar de også til at de kan føle seg mer verdifulle og anerkjent. Det kan også føre til økt motivasjon til å fortsette med å gjøre mer av det L2 og L3 påpeker som bra.

5.2 Samarbeid

Samarbeid mellom barnehage og foreldre er pålagt gjennom rammeplanen for barnehager. De har også et felles ansvar for utviklingen og trivselen til barnet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Derfor må logopedene også forholde seg til og samarbeide med foreldrene til barn med fonologiske vansker. Foreldrene kan sees på som den 8. variabelen i modellen til Mathisen og Høigaard (2004). Det er fordi logopedene ikke nødvendigvis har stor kontroll på hvor mye foreldrene ønsker å være involvert i veiledningen og i språktreningen.

L1 sa hun hadde erfart at noen foreldre trengte veiledning av logopedene fordi de ikke visste hva fonologiske vansker var, og at det noen ganger kunne være fruktbart å gjøre. Da sa hun at hun ofte brukte språktreet for å forklare dem hvor i utviklingen barnet hadde vansker. Det kan tolkes som at hun bruker generell språkutvikling som utgangspunkt for å forklare hva en fonologiske vanske er, og hvor den ligger i språkutviklingen. I følge språktreet til Law (2000), ligger vansken i den verbale og ikke-verbale språkforståelsen. Rygvold (2008) kaller vansken en språklig funksjonell vanske. Det vil si at barnets uttale er et resultat av kognitive faktorer, ikke av vanske med den motoriske produksjonen. Dette kan være vanskelig å forstå, fordi det kun er forenklingene barnet gjør i språket som er synlig for utrente ører (Nettelbladt, 2007). Dersom L1 bruker språktreet i veiledning av foreldre, vil veiledningen innebære å lære dem grunnleggende kunnskap om språkutvikling og hvilke faktorer den innebærer. Hvis foreldrene oppfatter at det er de hørbare lydforenklingene som må jobbes med, kan det gi et uheldig utgangspunkt for trening hjemme. Derfor kan det tolkes som at L1 veileder foreldre på et grunnleggende teoretisk nivå for å gi foreldrene en forståelse av hva vansken er, og hvordan de kan trene hjemme på en hensiktsmessig måte.

L3 sa også at hun veiledet foreldre, fordi hun mente at de var den største ressursen. Videre sa hun at hun fokuserte på foreldrenes styrker samt anerkjente at de hadde ressurser til å hjelpe barnet sitt. I foreldreveiledning mente hun at hun var opptatt av rolleavklaring og å ikke snakke ned til dem. Og snakke ned til noen, kan ses som en ovenfra og ned holdning. Dette kan tolkes som at holdningene og veiledningsstrategiene hennes innenfor den klientsentrerte terapien også gjelder for flere enn barnehageansatte i veiledning. Det støtter også Holland og Nelson (2013) sin påstand om at denne tilnærmingen har stor plass i veiledning for logopedene.

L1 sa hun hadde erfart at støttepedagogene de veiledet, i motsetning til foreldrene og mange barnehageansatte, hadde god grunnleggende kompetanse om fonologiske vansker. Både L1 og L2 sa også at det var lettere å veilede dem. L1 sa at de ofte hadde god oversikt over teori,

materiell og innhold, men at de trengte hjelp med strukturen. Det kunne for eksempel være hvilke lyder barnet bør øve på først. Det kan forstås som at støttepedagogers høyere kompetanse om fonologiske vansker og språk gjør det enklere å veilede dem.

Støttepedagogens strukturering kan være å velge hvilke lyder de skal øve med barnet på. Forskjellige forenklinger kan gjøres med mange av de samme språklydene, men den hørbare uttalen blir likevel ulik (Nettelbladt, 2007). Hvis barnet forenkler språklydene «k» og «g» i 5-årsalder, kan det være vanskelig for støttepedagogen å vite hvilken av lydene barnet først skal jobbe med. Det er heller ikke sikkert at støttepedagogen hører hvilken eller hvilke forenklingstyper barnet gjør. Begge lydene bør barnet kunne produsere i 3-årsalder (Espenakk et al., 2007). Derfor er det ikke åpenbart hvilken lyd som er viktigst for barnet ut fra forventet språkutvikling. Dersom støttepedagogene har grunnleggende kunnskap om språk, lydproduksjon, metoder og fonologiske vansker, kan strukturen L1 snakke om være å strukturere støttepedagogens opplegg ut fra barnets forenklingstype og forenklingslyder. Det kan også innebære å avgjøre hvilken eller hvilke lyder som volder størst utfordring og hvilke som er viktigst for barnet å lære først.

Støttepedagogene har mulighet til å bruke konkrete metoder de har lært av logopedene for å jobbe med disse lydene ifølge L2. Videre sa hun at hun måtte ta ut ekstrakter av metoder og komme med forslag til barnehageansatte i for eksempel språkgrupper. Det kan tolkes som hun ikke kan lære barnehageansatte konkrete metoder, fordi de må ta hensyn flere barn i en språkgruppe. Videre kan språkgruppene L2 snakket forstås som en gruppe med barn som har utfordringer knyttet til språket. Der er det flere barn med ulike behov og interesser. Det vil da være vanskelig for barnehageansatte å jobbe med en tidskrevende metode på en lyd, som kanskje ikke passer for alle barna. Det kan også være at barna har svært forskjellige interesser. Å jobbe ut fra barnets interesser er viktig for fremgangen (Espenakk et al., 2007). Det står også i barnehagelovens § 2 (2005), at barnehagen skal ta hensyn til barnas interesser. Tilpasning etter hvert enkelt barns funksjonsnivå er også viktig (Kunnskapsdepartementet, 2011). Derfor må barnehageansatte tilpasse innholdet i språkgruppen etter alle barna, mens støttepedagogen bare trenger å tilpasse innholdet etter enkeltbarnet som jobbes med. Det kan tolkes som at innholdet i veiledning av støttepedagogen skiller seg fra barnehageansatte blant annet ved at L2 har friere rammer i valg av metoder.

5.3 Logopedfaglig innhold

L1, L2 og L3 sa at de hadde en eklektisk tilnærming til det faglige innholdet i veiledningen. L1 sa hun plukket ut øvelser fra forskjellige metoder for å se hva som fungerte. Det sa hun at hun gjorde fordi øvelsene måtte være motiverende og interessante for at barnet skulle ha fremgang. Det kan tolkes som at hun er opptatt av at barnet skal oppleve glede i treningen og at barnets motivasjon og interesser veier tyngst i utvelgelsen. L2 sa også at hun jobbet litt eklektisk ut fra barnet og hva som førte frem. Det kan forstås som at hun både velger og tilpasser metodene ut fra barnets behov og ønsker. At barnet er motivert og interessert, kan gjøre det lettere for barnet å lære (Espenakk et al., 2007). Siden det er barnehageansatte som kjenner barnet best, kan de bidra med informasjon om hva barnet er interessert i. Når logopeden skal plukke ut øvelser til barnet, kan det bli lettere for henne å velge når hun har denne informasjonen. Motivasjon til å bruke verbalspråket er også viktig for språkutviklingen (Law, 2000). For å lære og utvikle språket, må språket brukes. Da er det viktig at barnehageansatte vet at det er av stor betydning å motivere barnet til å snakke, fordi mye av leken mellom barna innebærer verbalspråk. Barna skal også oppleve glede i lek og læring ifølge barnehageloven § 1 (2005). Siden lek og læring er en stor del av barnehagedagen vil barnehageansattes tilrettelegging av lek og læring, som er motiverende, interessant og en glede for barnet i språkgrupper og gjennom hele dagen, kunne fremme barnets språkutvikling. Jeg forstod det som at L1 og L2 mente at motivasjon og interesse hos barnet var viktig for å oppnå fremgang, og det tolkes som at måten de mener de velger metoder ut fra, er sammenfallende med måten barnehageansatte skal velge læringsfremmende aktiviteter.

L3 sa hun jobbet eklektisk ved å jobbe med det auditive og visuelle samt taktile, for å knytte lydene til flere sanser. Det kan tolkes som at hun mener at barnet lærer bedre ved bruk av flere sanser. Videre kan det tolkes som at hun jobber eklektisk ved å velge metoder ut fra hvilke sanser hun ønsker å knytte lydene til. Å få barnet til å bruke flere av sansene, kan gjøre læringen lettere for barnet (Espenakk et al., 2007). Det kan være fordi at barn kan lære raskere og bedre ved bruk av noen sanser, mens andre sanser kan være vanskeligere å lære gjennom. Noen barn lærer kanskje bedre når de ser forskjell på hvordan en «g» og «t» ser ut samtidig som de hører lydene eller kjenner hvor lydene produseres. Uavhengig av hvilke sanser barnet bruker, er oppmerksomheten mot ordene og lydene viktig for at de forstår betydningen av dem (Espenakk et al., 2007). Da gjelder det for barnehageansatte og logopeden å finne ut hvilke sanser som kan brukes for å fange og holde barnets oppmerksomhet. Videre skal informasjonen lagres i korttidshukommelsen og ende opp i langtidshukommelsen. Dersom

barnet har vansker med lagring, kan det påvirke læringsferdighetene (Espenakk et al., 2007). Da kan det ta lengre tid for barnet å lære, som igjen gjør det viktigere å velge ulike tilnærminger som barnet lærer best av og er motivert for. Derfor kan det tolkes som at L3 mente at hun jobbet med å knytte lydene til ulike sanser, for at barna skal lære gjennom flere kanaler og bruke de kanalene de oppnår mest mestring gjennom. Det kan også forstås som at hun tar hensyn til kognitive faktorer som kan påvirke innlæringen.

L1, L2 og L3 sa de var spesielt opptatt av å jobbe med bevissthet. L1 sa at det var den fonologiske bevisstheten hun jobbet mest med. Det sa hun at hun blant annet gjorde gjennom rytme. Rytme kan forstås som sanger, regler og rim. L2 sa hun jobbet med bevisstgjøring gjennom lytteoppgaver. Videre sa hun at lytteoppgavene var veldig viktig for at barna skulle oppdage forskjellene på lydene. Det kan tolkes som at hun jobber med fonologisk bevissthet gjennom å gjøre barna bevisste på hvordan lydene auditivt skiller seg fra hverandre. L3 sa også at hun jobbet med lyttetrening og rim. Rim sa hun at hun brukte for at barna skulle høre forskjell på lydene og at lydene ga ordene ulik mening. Det kan forstås som at hun bruker rim i lyttetreningen i arbeidet med fonologisk bevissthet. Vansker med rim og å høre forskjell på lydene er karakteristisk for barn som har fonologiske vansker (Rygvold, 2008). Disse vanskene er knyttet til fonologi og fonologisk bevissthet. Ifølge Espenakk et al. (2007) øker den fonologiske bevisstheten når barna oppdager at ord rimer, begynner på samme bokstav og reflekterer over språkets forside. Dette støttes også av Lyster og Frost (2008). Hensikten er at barna gjør en kognitiv forandring knyttet til lagring og læring av lydsystemet (Espenakk et al., 2007). Språkets forside er den fonologiske, morfologiske og syntaktiske siden av språket (Lyster, 1994). Likevel er vansker med grammatikk og ordforråd sjeldent med denne vasken (Sundby, 2002). Ut fra hva L1, L2 og L3 har fortalt, kan det tolkes som at fonologisk bevissthet er det mest fremtredende i arbeid med barn som har fonologiske vansker. Videre kan det forstås som at de jobber med rim og auditiv diskriminering for å bedre den fonologiske bevisstheten. Til slutt kan det tolkes som at de fokuserer mest på en kognitiv forandring hos barnet, ikke kun den motoriske produksjonen, som er den mest hørbare delen av vasken.

L1 sa at den fonologiske bevisstheten var en modningsprosess. Det kan forstås som at hun mener at fonologisk bevissthet ikke bare kan læres uansett alder, men at det krever at barnet er kognitiv moden nok. Denne modningsprosessen innebærer blant annet å kunne forstå og bruke språklydene som meningsskillende i språket (Ahlsén og Nettelbladt, 2008). Det vil si at de skiller lydene «b» og «p» i ordene pil og bil og forstår at lydene sammen med «il», gir to

ulike meninger. Frem til barnet er i 3-årsalder er det vanlig å gjøre forenklinger i uttalen uansett om de har god fonologisk bevissthet (Espenakk et al., 2007). Derfor kan det tolkes som at L1 også tar hensyn til barnets alder og kognitive utvikling i arbeidet med den fonologiske bevisstheten.

Det er ikke bare logopeder som har ansvar for å jobbe med bevissthet. Barnehageansatte har også et ansvar. Positive erfaringer med rim, regler, sanger, fortellinger og dikt er en del av rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011). Erfaringer kan tolkes som at barna skal lytte og selv delta i disse aktivitetene. L1 sa hun hadde erfart at barnehageansatte ofte var flinke til å drive språkstimulering gjennom spill, sanger, rim, regler, lek og andre aktiviteter. Videre sa hun at de ikke så på dette som trening, men at de gjorde det fordi barna synes det var gøy. Hun mente også at mange barnehageansatte som ikke hadde hatt besøk av logoped før, trodde at logopeden skulle komme inn å gjøre noe helt annet enn de gjorde. Og at hun bare trengte å strukturere det de allerede gjorde med barnet, samt forklare dem hvorfor rim, regler osv. var bra for barnet med fonologiske vansker. Det kan tolkes som at hun mener at barnehageansatte allerede jobber med oppgaver som fremmer den fonologiske bevisstheten, men mangler en logopedfaglig struktur. L3 sa hun hadde erfart at mange visste at rim var bra for fonologiske vansker, men at de ikke gjorde det på en strukturert måte som kunne evalueres. Her kan det også tolkes som at hun mener at barnehageansatte mangler en logopedfaglig struktur. Videre kan det tolkes som at L1 og L3 mener at barnehageansatte jobber mye med språkstimulering og fonologisk bevissthet i barnehagen ut fra rammeplanen, men at de ikke har lært det faglige grunnlaget for hvorfor de skal gjøre det. Det faglige grunnlaget i veiledningen vil kunne være å få hjelp av logopeden til å få et større faglig grunnlag for språkstimuleringen de allerede gjør, samt å strukturere den til å passe til det enkelte barnet.

En del av det å strukturere språkstimuleringen barnehageansatte gjør gjennom lek med barn som har fonologiske vansker, er å velge ut hvilken språklyd som er i fokus. L2 sa at det var viktig at de barnehageansatte kun hadde fokus på en lyd av gangen, selv om de hørte at barnet hadde vansker med flere lyder. Det kan tolkes som at hun mente det var viktig at de jobbet ut fra hennes logopedfaglige utvelgelse av hvilken lyd som skal være i fokus, ikke bare valgte de lydene de trodde burde øves på først. Ut fra forventet språklydutvikling, kan man til en viss grad vite hvilken lyd barnet bør øve på først. Men det er også uenighet om språklydutviklingen, for eksempel skriver Espenakk et al. (2007) at «b», «p» og «m» er de første konsonantene som produseres sammen med vokaler, mens Høigård (2013) mener det er

«b», «p», «m», «t» og «d». Det kan tolkes som at man skal være litt fleksibel med hensyn til normene for språklydutvikling. Allikevel ser det ut til at enkelte lyder er vanskeligere å produsere enn andre. For eksempel kan de bakre lydene «k» og «g» være vanskelig for mange barn i 3-årsalderen (Høigård, 2013), og «r» og «s» kan være vanskelig, selv for førskolebarna (Espenakk et al., 2007). L1 sa at barnehageansatte noen ganger trengte å lære at ulik språklydutvikling var helt normalt. Det kan tolkes som at noen av de vanskelige språklydene til barnet med fonologiske vansker, ikke kun skyldes vanskene. Dersom dette stemmer, vil ikke normen alltid gi gode retningslinjer for hvilken lyd som først bør være i fokus. Det kan være at barnet også utvikler noen lyder litt senere enn normen tilsier, uten at det er noen vanske som er årsaken til det. Derfor kan det virke som at L1 mener at språklyden som velges ut også bør vurderes subjektivt av en logoped.

L3 sa at «r»-lyden kunne være vanskelig å produsere. Hun sa at hun iblant valgte en lyd barnet kunne forenkle «r»-lyden med. Det mente hun at hun gjorde for at det skulle bli lettere å forstå hva barnet sa. Det kan forstås som at hun i noen situasjoner valgte å fokusere på at barnet kunne produsere en lyd som lignet på «r»-lyden, i stedet for at lyden ble helt borte. Dersom barnet skal bruke verbalspråk for å kommunisere og uttrykke følelser og meninger, som kunnskapsdepartementet (2011) har skrevet i rammeplanen, må mottakeren oppfatte meningen i ordene. Det blir vanskelig å ha et godt samspill i kommunikasjonen, dersom mottakeren ikke forstår meningen i barnets ytringer. Ordets mening er den semantiske delen av språket (Nettelbladt og Salameh, 2007). Altså kan den fonologiske vansken påvirke den semantiske delen av ordene, som igjen kan påvirke pragmatikken. Dette kan videre påvirke språkutviklingen fordi den er avhengig av samspill (Høigård, 2013). Derfor kan det tolkes som at L3 mener hun velger å fokusere på en forenklingslyd i stedet for den egentlige lyden fra en sosial og språkutviklingsmessig vurdering i noen situasjoner.

5.4 Rammebetingelser

L1, L2 og L3 sa at barnehageansattes kompetanse var en av rammebetingelsene. L2 sa hun forenklet innholdet dersom hun merket at barnehageansatte ikke hadde så mye faglig bakgrunn. Det kan tolkes som at hun mente hun tilpasset veiledningens innhold etter den faglige bakgrunnen deres. Tilpasning av innhold kan forstås som å bruke færre fagbegreper og forklare situasjonen ut fra deres faglige ståsted. Den manglende kompetansen innenfor temaet kan sees på som manglende erfaring, og med manglende erfaring, blir det vanskelig å ha høy kompetanse. Det er nettopp erfaringer man lærer av (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Dersom L2 tilpasser innholdet i veiledningen etter barnehageansattes kompetanse, legger hun også til rette for god læring og nye erfaringer. Hadde hun ikke gjort det, kunne innholdet ha blitt så uforståelig at læringsutbyttet ble lite. Med lite læringsutbytte, vil det være vanskeligere å få nye, gode erfaringer som hever kompetansen.

L1 sa også at innholdet i veiledningen ble påvirket av barnehageansattes kompetanse, som gjorde at hun må gi dem veldig grunnleggende kunnskap. Videre mente L1 at hvor flinke barnehageansatte var, ble påvirket enda mer av deres interesse. Hun sa de kunne ha lite kompetanse, men være så interesserte at de var veldig flinke til å hjelpe barnet. Det kan forstås som at L1 mente at hun tilpasset seg etter kompetansenivå, men at interessen deres avgjorde i større grad om de var flinke. Dersom L1 snur fokuset bort fra manglende kompetanse og over på styrke, vil det påvirke innholdet. Det er fordi at fokuset veilederen har, påvirker innholdet (Holland og Nelson, 2013). Fokus på styrker kan igjen relateres til den humanistiske tilnærmingen som mener at veiledning består av å hente frem evner og ressurser (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Derfor kan det virke som, ut fra det L1 forteller, at hun er opptatt av å hente fram styrker i rammebetingelser, slik som i humanistisk tilnærming.

L3 sa hun var nøye på hvordan hun brukte fagspråket sitt i forhold til barnehageansattes utgangspunkt. Videre sa hun at hun var spesielt opptatt av at barnehageansattes ståsted var like viktig uansett om de hadde mye kompetanse eller ikke. Det kan tolkes som at hun møter dem der de er, og jobber ut fra deres ståsted. Videre kan det forstås som at hun tilpasser fagspråket etter barnehageansattes kompetanse. Denne aksepten kan relateres til ubetinget positiv aktelse innenfor den klientsenterte terapien. Det går blant annet ut på at veilederen aksepterer, ser og hører den som veiledes som en person med muligheter (Lassen, 2014). Hvis hun mener at de ulike ståstedene er like viktige, har hun akseptert deres kompetanse. Fordi

hun videre sa at hun tilpasset fagspråket etter ståstedet deres, har hun også trolig både sett og hørt på den ansatte for å vite hvordan hun skal tilpasse seg.

Antall timer barna får utdelt til logopedisk hjelp, har også blitt nevnt som en rammefaktor. L1 sa at det var det som påvirket veiledningen mest. Videre sa hun at hun har erfart at barn med fonologiske vansker kun fikk tildelt ti timer hos logoped i halvåret. Det kan tolkes som at hun mener det tildeles for få timer i forhold til hva hun mener de har behov for. Ifølge forskrift om dekning av logopedutgifter § 4 (1997), kan man normalt få opp til 25 timer, det vil si at ti timer er under halvparten av de timene det er normalt å få. Dersom barn med fonologiske vansker kun får ti timer av de 25 som normalt er maks, kan det tolkes som fonologiske vansker ikke er ansett som en av de mest utfordrende og tidskrevende vanskene. Likevel sa L3 at hun også hadde erfart at barn med fonologiske vansker trengte flere timer til disposisjon, og at de få timene påvirket varigheten av vansken. Det kan forstås som at L3 mener at behovet for antall timer ikke bare er en rammefaktor for veiledningen, men kan også være en rammefaktor for barnet. Videre kan det forstås som at L1 og L3 mener at det er utfordrende å holde seg innenfor tidsrammen.

Foreldrenes holdninger og erfaringer er også rammefaktorer ifølge L1. Hun sa at mange foreldre hadde høye forventninger til logopeden, og kan tolkes som at logopeden skal «fjerne» barnets vanske umiddelbart. Denne holdningen til logopedens arbeid kan sees på som at de selv fraskriver seg ansvar, og gir logopeden makt. Mye makt hos veileder kan knyttes til en ovenfra og ned holdning (Holland og Nelson, 2013). Dersom foreldrene forventer at logopeden skal ha denne holdningen, kan det bli vanskelig for logopeden å fremme likeverdighet. Å fremme likeverdighet kan sammenlignes med et jeg-du forhold (Holland og Nelson, 2013), som ifølge Schibbye (2009) er en del av grunnlaget for gjensidig anerkjennelse. Videre påvirkes relasjonen av anerkjennelse (Schibbye, 2009), slik at det kan tolkes som L1 mener at det kan være vanskelig å få en god relasjon og gjensidig anerkjennelse i møte med mange foreldre.

Videre sa L1 at foreldre kunne påvirke barnet dersom de selv slet eller hadde slitt med enkelte lyder. Det kan tolkes som at hun mener at språkmiljøet kan være en risikofaktor og en opprettholdende faktor. De fleste barn tilbringer mye tid hjemme med foreldrene de første årene. Språkmiljøet der, vil da være utgangspunktet for språkstimuleringen barnet får. Dersom en eller begge foreldrene har vansker med en eller flere lyder, slik som L1 sa hun hadde

opplevd, vil barnet høre det fra fødselen. Språkutviklingen foregår gjennom samspill (Høigård, 2013), derfor vil samspillet mest sannsynlig være med foreldrene den første tiden. Barn i hjem med lite språkstimulering og samspill, kan gå glipp av språkstimulering som er viktig for en god språkutvikling. L2 sa hun hadde erfart at noen foreldre ikke fulgte opp språkstimuleringen hos barn med fonologiske vansker. Det kan tolkes som at barnets foreldre ikke har mulighet eller ønsker å jobbe med barnet hjemme. Dersom et redusert fungerende språklig miljø er tilstede og barnet blir påvirket av dette, kan det tolkes som at L1 og L2 mener at miljøet kan påvirke veiledningen. Derfor kan barnehagen og barnehageansatte være viktig for barna. Barnehageansatte har et ansvar for å forebygge og oppdage vansker hos barn, samt gi tidlig og god hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2011). Selv om foreldrene har utfordringer med holdninger, forventninger, seg selv eller i miljøet, vil barnehagen og dens ansatte ha mulighet til å hjelpe barn med fonologiske vansker. Likevel skal foreldre ha mulighet til medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Derfor kan det tolkes som at L1 og L2 mener at de må samarbeide med barnehageansatte om å ta stilling til hvilke ressurser foreldrene har, hvordan de kan bidra og hva som er etisk riktig for barnet.

Det er ikke bare logopedenes og foreldrenes holdninger som kan påvirke veiledningen. L2 sa hun hadde erfart at barnehageansattes interesse påvirket veiledningen og resultatet i stor grad. Videre sa hun at de ble mer fokuserte på språk når de hadde et likeverdig samarbeid. Det kan tolkes som at relasjonen har stor betydning for barnehageansattes motivasjon. Videre kan et likeverdig samarbeid tolkes som om en jeg-du holdning, og som tidligere nevnt, er en jeg-du holdning en forutsetning for gjensidig anerkjennelse (Schibbye, 2009). Et likeverdig samarbeid må være noe å strebe etter, men kan ikke i en slik veiledningssituasjon oppnås fullt ut ifølge Mathiesen og Høigaard (2004) fordi L2 har høyere kompetanse på området enn barnehageansatte, slik at maktforholdet blir skjevt. Likevel kan det virke som om relasjonen mellom logoped og barnehageansatte samt logopedens holdninger spiller en viktig rolle for barnehageansattes motivasjon. L2 sa også at hun synes det var mer spennende å veilede barnehageansatte som var engasjerte, og det kan tolkes som at barnehageansattes holdninger også påvirker logopedens motivasjon. Derfor kan holdninger og relasjonens kvalitet også være med på å sette rammer for veiledningen (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Det kan tolkes som at L2 mener hun jobber for å få en god kvalitet på veiledningen gjennom blant annet sine veiledningsstrategier, som igjen gir bedre rammer.

5.5 Forventninger

Forventninger kan relateres til mål i modellen til Mathiesen og Høigaard (2004). For å oppnå målet må det skje forandringer, noe som kan være vanskelig ifølge Holland og Nelson (2013). L3 sa at forventningene hun hadde var avhengig av kulturen, rammene og ressursene barnehagen hadde. Det kan tolkes som at det er flere faktorer som er med på å bestemme målet og kan illustrere hvor avhengig de åtte komponentene til Mathiesen og Høigaard (2004) er av hverandre. Dersom rammene er ulike i forskjellige barnehager og med forskjellige ansatte, vil forventningene også kunne endre seg. Det er fordi at komponentene påvirker hverandre og forandrer seg kontinuerlig (Mathisen og Høigaard, 2004). Dersom L2 hadde hatt mange rigide forventninger til alle barnehageansatte hun veiledet, kunne hun risikert å sette mål som var urealistiske for barnehageansatte å gjennomføre. Barnehageansatte har også ansvar for de andre barna på avdelingen, slik at forventningene må ta hensyn til at de andre barna også blir ivaretatt. Det kan også være flere barn med ulike vansker på avdelingen. Det kan gjøre at rammene blir annerledes og at det blir vanskeligere for den ansatte å følge opp alle barna like godt, hvis forventningene er for høye. Derfor kan det tolkes som at L2 mener det er vanskelig å ha generelle forventninger, fordi forventningene ikke blir realistiske dersom de ikke blir laget med hensyn til andre faktorer.

L1 mente hun kunne forvente at alle barnehageansatte jobbet med inkludering av barnet i barnehagen. Hun nevnte for eksempel at de kunne senke taletempoet. Videre sa hun at det var viktig å jobbe med å ufarliggjøre vansken for å forhindre mobbing. Det kan forstås som at hun er opptatt av at barnehageansatte ivaretar og fremmer barnets generelle trivsel i barnehagen. Å veilede barnehageansatte til å senke taletempoet når de snakker med barn som har fonologiske vansker, kan relateres til veiledning innen den pragmatiske siden av språket. Det er fordi at pragmatikk innebærer å tilpasse kommunikasjonen etter hvem man kommuniserer med, og til situasjonen kommunikasjonen oppstår i (Ahlsén og Nettelbladt, 2008). Det kan også ses på som en del av å gjøre tilpasninger etter barnets funksjonsnivå, som omtales i barnehagelovens §2 (2005). Veiledningen innenfor pragmatiske tilpasninger, kan hjelpe barnehageansatte til å bli mer bevisste på hvordan de kan tilpasse seg barnet for å fremme språkutviklingen. Det kan også gjøre at de blir enda bedre rollemodeller for barna. Hvis de andre barna også senker taletempoet, kan det være lettere for barnet med fonologiske vansker å forstå leken. Dersom barnehageansatte også får veiledning på hvordan de skal ufarliggjøre vansken, er det større sannsynlighet for at barnet blir akseptert av de andre barna og inkludert i leken. Da har de også bidratt til å skape glede i lek for barnet, som er pålagt etter barnehagelovens §1 (2005).

Derfor kan det tolkes som at L1 forventer at barnehageansatte tilpasser og legger til rette for barnets sosiale fungering og trivsel i barnehagen.

L2 fortalte av hun var opptatt av at barnehageansatte jobbet med å øke den fonologiske bevisstheten hos alle barna. Videre sa hun at de gjerne kunne låne spill av henne til dette. Det kan forstås som at hun mener at barnehageansatte bør trene på fonologisk bevissthet gjennom lek og/eller spill med alle barn. Ifølge Espenakk et al. (2007) og Høigård (2013), er det vanlig at noen barn i 3-6årsalder har vansker med en eller flere lyder. L1 sa også at hun har erfart at ikke alle barn hadde lydene på plass til skolestart, uten at de trengte å gå til logoped. Det kan tolkes som at barns språkutvikling varierer. L2 sa at det tidsmessig også var variasjoner i bedringen for barn med fonologiske vansker. Allikevel sa L1 og L2 at de hadde erfart at de fleste barn som hadde fonologiske vansker ble bra hvis de fikk hjelp. Det kan også tolkes som at det er variasjoner i barns språkutvikling, og at riktig språkstimulering kan hjelpe barnet med å bli kvitt vansken. Uavhengig av om barna har vansker eller ikke, skal det foregå språkstimulering i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan være forebyggende for vansker og fremmede for språkutviklingen. Dersom det er variasjoner i språkutvikling, kan andre barn i gruppen også ha godt utbytte av å jobbe med den fonologiske bevisstheten som en del av språkstimuleringen. Derfor kan det tolkes som at L2 forventer og er behjelpelig med at barnehageansatte skal forebygge vansker og fremme en god språkutvikling hos alle barn i barnehagen, gjennom lek og spill, i språkstimuleringen som allerede burde foregå. Videre kan det tolkes som at L1 og L2 mener at de forventer forbedringer hos barnet med fonologiske vansker, dersom de får hjelp av en logoped.

6. Oppsummering av hovedfunn

I forrige delen av studien har jeg presentert resultatene fra intervjuene og drøftet dem opp mot teorien som jeg presenterte tidligere. Jeg har forsøkt å besvare studiens problemstilling gjennom denne drøftingen. Utsagnene under de ulike temaene er forsøkt fremstilt på en måte som får frem intervjupersonenes meninger, hvor jeg også prøver å tolke så lite som mulig. I drøftingen har jeg tolket i lys av teori om veiledning, fonologiske vansker, språkutvikling og aktuelt lovverk. Nå skal jeg presentere hovedfunnene mine fra de ulike temaene for å oppsummere hvordan logopedene mener de veileder barnehageansatte som jobber med barn som har fonologiske vansker.

Veiledningsstrategier

Veiledning innenfor logopedi er preget av klientsentrert terapi i den humanistiske tilnærmingen (Holland og Nelson, 2013). Et av mine hovedfunn er at det kan tolkes som at mange av veiledningsstrategiene alle logopedene mener de bruker, i stor grad kan relateres til veiledningsstrategier fra den humanistiske tilnærmingen og den klientsentrerte terapien. De mest fremtredende strategiene var å ha en god relasjon, lyttende rolle, en anerkjennende holdning, en jeg-du holdning, fokusere på styrker og å være ydmyk. Lytting, som to av logopedene sa de gjorde i veiledningen, forutsetter kongruens og kan knyttes til ubetinget positiv aktelse (Lassen, 2014). To av logopedene sa også at de var opptatt av å få en god relasjon, og en god relasjon forutsetter empati (Lassen, 2014). Kongruens, empati og ubetinget aktelse er tre kvaliteter som er grunnleggende i den klientsentrerte terapien. En av logopedene fortalte også at hun var ydmyk i møte med barnehageansatte. Jeg tolket også at en av de andre logopedene var ydmyk. Videre forstod jeg det som at alle logopedene hadde en anerkjennende holdning. Ydmykhet og anerkjennelse kan knyttes til en jeg-du holdning og den ubetingede positive aktelsen (Lassen, 2014). Ut fra drøftingen av disse strategiene, kom det også fram at de henger sammen og påvirker hverandre. Videre krever mange av dem at logopedene er bevisst sine styrker og svakheter, fordommer og holdninger. Det kan tolkes som at de mest fremtredende veiledningsstrategiene, er de viktigste i klientsentrert veiledning av barnehageansatte som jobber med barn som har fonologiske vansker.

Samarbeid

Logopedene mente de samarbeidet mye med støttepedagoger og/eller foreldre i forbindelse med veiledningen. Et funn var at alle logopedene brukte støttepedagoger og/eller foreldre som eksempler på forskjeller og likheter i veiledningen grunnet deres ulike kompetanse og rolle. Barnehageansatte skal samarbeide med foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2011), derfor er det naturlig at veiledningen logopedene gir til barnehageansatte også skal innebære foreldresamarbeid. Siden jeg tolket at en av logopedene veileder foreldrene på et grunnleggende nivå for å muliggjøre god trening hjemme, er et funn at det kan forstås som hun velger et veiledningsinnhold som gir foreldrene en forståelse av hva vansken er, og hvordan de kan trene hjemme på en hensiktsmessig måte.

Jeg forstod det som at en av logopedene mente at støttepedagogene hadde mulighet til å lære konkrete metoder, mens barnehageansatte kun hadde mulighet til å lære ekstrakter av metoder fordi de måtte ta hensyn til flere barn i en språkgruppe. Barnehageansatte skal gjøre tilpasninger etter hvert enkelt barns funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan forstås som at barnehageansatte må ta hensyn til flere barns funksjonsnivå, mens støttepedagoger kun trenger å ta hensyn til enkeltbarns funksjonsnivå. Derfor er det et funn at det kan tolkes som logopedene har friere rammer når hun velger metoder for støttepedagoger, i forhold til barnehageansatte.

Til slutt har jeg tolket at veiledningsstrategiene en av logopedene mener hun bruker i veiledning av foreldrene, er tilsvarende med strategiene brukt med barnehageansatte. Det styrker det tidligere nevnte funnet om at logopedene har et humanistisk menneskesyn.

Logopedfaglig innhold

Barna skal oppleve glede i lek og læring ifølge barnehageloven § 1(2005). Jeg har også tolket det som at to av logopedenes grunnlag for valg av metode er barnets glede gjennom motivasjon og interesse. Derfor er det et funn at det kan forstås som at logopedenes grunnlag for læring er sammenfallende med regelverk for barnehageansattes læringsfremmende aktivitetsgrunnlag.

Vansker med rim og å høre forskjell på lydene er karakteristisk for barn med fonologiske vansker (Rygvo, 2008). Det kan knyttes til den fonologiske bevisstheten (Lyster og Frost, 2008). Alle logopedene fortalte at de jobbet mest med rim, rytme, sang, regler og å skille lydene gjennom lyttetrening for å trene opp barnas fonologiske bevissthet. Hensikten med å

jobbe med fonologisk bevissthet, er at barna gjør en kognitiv forandring knyttet til lagring og læring av lydsystemet (Espenakk et al., 2007). Derfor har jeg tolket det som at alle logopedenes logopedfaglige innhold i veiledningen av barnehageansatte bestod mest av arbeid som gir forandringer på et kognitivt nivå, og er et av studiens funn. Barnehageansatte skal også jobbe med rim, regler og sang med alle barna (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det mente to av logopedene at de gjorde, men på en ustrukturert måte. Derfor er et annet funn at det kan tolkes som at to av logopedenes logopedfaglige innhold i veiledningen ikke bare består av opplæring i hvordan barnehageansatte skal jobbe med barnas fonologiske bevissthet, men også en strukturering av arbeid som de allerede hevder å gjøre.

Jeg forstod ut fra en av logopedenes utsagn, at språklydutviklingen varierer fra barn til barn og er en del av den kognitive utviklingen. Ser man på Espenakk et al. (2007) og Høigård (2013) sine normer for språklydutvikling, er det også ulikheter i normene. Jeg har tolket det som at den varierende språkutviklingen også kan forekomme hos barn med fonologiske vansker, slik at noen av de vanskelige lydene for barnet kan være av andre årsaker enn den fonologiske vansken. Videre har jeg tolket det som at man må være litt fleksibel med hensyn til normene.

Noen lyder er også vanskeligere å produsere enn andre, selv i førskolealder (Espenakk et al., 2007). Derfor forstod jeg det som at en av logopedene i første omgang mente det var hensiktsmessig å lære noen barn en enklere lyd de kunne erstatte en vanskeligere lyd med. Dette har jeg videre tolket som at hun mente hun gjorde for at ikke sosiale ferdigheter og språkutvikling skulle påvirkes i like stor grad. Derfor er et av funnene at det virker som at to av logopedene ikke velger ut lyder som barnehageansatte skal jobbe med, kun fra normer. Videre kan det forstås som at en av logopedene mener hun også gjør subjektive vurderinger ut fra barnets generelle språkutvikling og tar hensyn til kognitive faktorer, mens en annen logoped mener hun gjør sosiale vurderinger.

Rammebetingelser

Barnehageansattes lave kompetanse på fonologiske vansker ble nevnt som en av rammebetingelsene alle logopedene mente påvirket veiledningen. Til tross for dette, mente en av logopedene at barnehageansattes ståsted var like viktig uansett kompetanse og at hun tilpasset innholdet etter ståsted. Jeg forstod det som at de to andre logopedene også gjorde tilpasninger etter barnehageansattes kompetansenivå. Videre tolket jeg en del av den lave kompetansen som manglende erfaring, da det er av erfaring man lærer av (Johannessen,

Vedeler og Kokkersvold, 2010). Derfor forstod jeg det som at tilpasningene de mente de gjorde, var å tilpasse både innhold og fagspråk. Videre tolket jeg det som at en av logopedene tilpasset innholdet for å legge til rette for god læring og gode erfaringer.

En av logopedene mente at deres lave kompetanse kunne kompenseres av stor interesse, og at dette var mer avgjørende for resultatet. Det tolket jeg som at hun hentet frem ressurser. Å hente frem ressurser er en del av veiledning i humanistisk tilnærming (Johannessen, Vedeler og Kokkersvold, 2010). Et av studiens funn er at det kan forstås som at en av logopedene tilpasset seg for å legge til rette for god læring og nye erfaringer, en annen var opptatt av å hente fram styrker og hun siste tilpasset seg og aksepterte deres kompetanse, selv om de mente at barnehageansattes kompetanse var en rammebetingelse.

To av logopedene fortalte tiden de fikk til disposisjon, var den rammebetingelsen de mente at påvirket dem mest. Jeg tolket at de mente de burde fått flere timer til veiledning og direkte trening i forbindelse med barn som har fonologiske vansker. Ifølge forskrift om dekning av logopedutgifter § 4 (1997), kan man normalt få opp til 25 timer dekket til logopedisk hjelp. En av logopedene sa hun hadde erfart at barn med fonologiske vansker kun fikk ti timer og at dette påvirket varigheten av vansken. Derfor er et av studiens funn at det kan forstås som at hun mente at både logopedene og barna med fonologiske vansker blir hemmet av et for lite antall timer til å jobbe med vansken, og at begge to mente det er utfordrende å holde seg innenfor tidsrammen.

Ettersom foreldresamarbeid også var en del av veiledning av barnehageansatte ifølge alle logopedene, mente de at de hadde opplevd at de kunne være en av rammebetingelsene. Jeg forstod det som at en av logopedene mente at en av disse foreldrerelaterte rammebetingelsene innebar et redusert språkmiljø i hjemmet. Språkutvikling skjer gjennom samspill (Høigård, 2013). Dersom språkmiljøet i hjemmet er redusert, kan også samspillet være redusert og kan igjen påvirke språkutviklingen. Allikevel har barnehageansatte et ansvar om å forholde seg til foreldrene, oppdage og forebygge vansker samt å gi tidlig og god hjelp til barn med vansker (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det tolket jeg som at en av logopedene i noen tilfeller må samarbeide med barnehageansatte i veiledningen om hvilke ressurser foreldrene har, hvordan de kan bidra og hva som er etisk riktig for barnet. Funnet i denne sammenhengen er at det kan forstås som at logopedens veiledning av barnehageansatte også kan innebære etiske avgjørelser.

Forventninger

En av logopedene sa hun synes at det var vanskelig å ha generelle forventninger til barnehageansatte fordi kulturen, rammene og ressursene varierte fra barnehage til barnehage. Jeg tolket det som at det var flere faktorer som avgjorde hvilke forandringer de kunne forvente. Forandring er også vanskelig (Holland og Nelson, 2013). Sett ut fra Mathisen og Høigaard (2004) sin modell, er det mange faktorer som kan påvirke veiledningen og sette rammer for hva som er mulig å gjennomføre. Derfor er et av funnene at det kan virke som om logopeden tar hensyn til flere faktorer når hun setter forventninger til barnehageansatte i forbindelse med veiledningen, for å gjøre dem oppnåelige og realistiske.

Forventning om at barnehageansatte jobbet med inkludering av barnet i barnehagen, ble også nevnt av en av logopedene. Jeg tolket dette som at det innebar å sørge for barnets trivsel i barnehagen og knyttet det til barnehagelovens § 2 (2005) om barnehagens tilpasning av barnets funksjonsnivå. Funnet er at logopedens forventning om inkludering, kan sammenlignes med regelverk knyttet barnehageansattes tilpasning og tilrettelegging for barns sosiale trivsel og fungering i barnehagen.

Jeg tolket det som at en av logopedene mente at barnehageansatte burde jobbe med fonologisk bevissthet med alle barna gjennom lek eller spill de kunne låne av henne. Språkstimulering skal foregå i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Jeg forstod det som at det kunne fremme språkutvikling og forebygge vansker. Derfor er det siste funnet at det kan forstås som at logopeden forventer at barnehageansatte jobber med å fremme en god språkutvikling og forebygging av vansker gjennom lek og spill, i språkstimuleringen som allerede burde foregå.

6.1 Kritiske betraktninger og nytteverdi

Som avslutning har jeg valgt å gjøre rede for studiens kritiske betraktninger, samt å belyse studiens mulige nytteverdi.

Studiens kvalitet kan relateres til dens validitet, pålitelighet og generaliserbarhet. Fordi jeg har brukt kvalitative intervju for som datainnsamlingsmetode i denne studien, er ikke målet å generalisere. Målet for kvalitative studier er å overføre kunnskap (Kvale et al., 2015).

Generaliserbarheten i denne studien er derfor rettet mot om den har kunnskap som kan overføres. Fordi utvalget mitt bestod av tre intervjupersoner, kan jeg ikke generalisere funnene mine. Allikevel mener jeg at funnene har kunnskap med overføringsverdi.

Studiens validitet omhandler hvorvidt metoden har undersøkt det som den mener å undersøke (Kvale et al., 2015). Jeg har fulgt fem av de stadiene til Kvale et al. (2015) jeg mente var mest relevant for å sikre validiteten i denne studien. I de semistrukturerte intervjuene fikk jeg mange gode beskrivelser om hvordan logopedene mente de veiledet, ut fra intervjuguiden min. Fordi problemstillingen min kun har tatt utgangspunkt i intervjupersonenes egne meninger, kan jeg ikke bekrefte eller avkrefte om de veileder på den måten de mener. Likevel mener jeg at det var samsvar mellom teori og data, og at denne studien er valid.

Pålitelighet handler om at studien er gjennomført på en konsekvent måte og at den over tid på tvers av metoder og forskere, er stabil (Postholm, 2005). Styrking av pålitelighet i kvalitative studier, innebærer å beskrive fremgangsmåten detaljert (Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2010). Om denne studien er stabil på tvers av forskere og metoder over tid, kan jeg ikke garantere. Jeg har imidlertid beskrevet fremgangsmåten så detaljert som mulig for å styrke påliteligheten.

Målet med denne studien var å vinne kunnskap om hvordan logopedene mener de veileder barnehageansatte som jobber med barn som har fonologiske vansker. Gjennom studien har jeg fått mange beskrivelser av hvordan de veileder, som kan være nyttig for andre logopeder i dette fagfeltet. Studien inneholder imidlertid ikke observasjon av logopedenes veiledning, så den kan ikke påstå at det er slik veiledningen foregår i praksis. Dette kunne vært interessant å undersøke som supplement til studiens funn. Videre kunne det ha vært interessant å undersøke temaet fra barnehageansattes synspunkt. For de som har vært utøvende logopeder over lang tid, kan nytten av studien relateres til refleksjoner over egen praksis. Nyutdannede logopeder anses å ha mest nytte av studien, som en hjelp til hvordan de kan veilede i lignende situasjoner. Den vurderingen har jeg gjort på bakgrunn av hva jeg, som snart nyutdannet logoped, tror at kan være til hjelp for meg når jeg skal begynne å veilede barnehageansatte.

Referanser

Ahlsén, E. & Nettelbladt, U. (2008) Språk och språklig kommunikation. I: Hartelius, L. et al. red. *Logopedi*. Lund, Studentlitteratur, s. 51-68.

Barnehageloven. (2005) *Lov om barnehager (barnehageloven) av 17. juni 2005 nr. 64*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>> [Lest 23.02.2016].

Barnehagen, F. o. r. f. (2006) *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-03-01-266?q=spr%C3%A5k%20barnehage>> [Lest 07.11.2015].

Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode*. 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 5. utg. Oslo, Gyldendal akademisk.

Eide, H. & Eide, T. (2007) *Kommunikasjon i relasjoner : samhandling, konfliktløsning, etikk*. 2. utg. Oslo, Gyldendal akademisk.

Espenakk, U. et al. (2007) *Språkveilederen*. Oslo, Bredtvet kompetansesenter.

Fernández, E. M., Fernàndez, E. M. & Cairns, H. S. (2011) *Fundamentals of psycholinguistics*. Chichester, Wiley-Blackwell.

Forskrift om dekning av logopedutgifter. (1997) *Forskrift om stønad til dekning av utgifter til undersøkelse og behandling for språk- og taledefekter hos logoped og audiopedagog*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1997-04-18-329?q=logoped>> [Lest 05.11.2015].

Helland, T. (2012) *Språk og dysleksi*. Bergen, Fagbokforlaget.

Holland, A. L. & Nelson, R. L. (2013) *Counseling in communication disorders : a wellness perspective*. 2nd ed. utg. San Diego, Calif, Plural Publ.

Høigård, A. (2013) *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig*. 3. utg. Oslo, Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Oslo, Abstrakt.

Johannessen, E., Vedeler, L. & Kokkersvold, E. (2010) *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 3. utg. Oslo, Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen, Fagbokforlaget. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf [Lest 23.02.2016].

Kvale, S. et al. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. oppl., 3. utg. Oslo, Gyldendal akademisk.

Lassen, L. M. (2014) *Rådgivning : kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.

Law, J. (2000) Children's communication: development and difficulties. I: Law, J. et al. red. *Communication difficulties in childhood : a practical guide*. Oxon, Radcliffe Medical Press, s. 3-32.

Lyster, S.-A. H. (1994) *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom : kartlegging og tiltak*. Oslo, Universitetsforlaget.

Lyster, S.-A. H. & Frost, J. (2008) Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I: Befring, E. & Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk*. 4. utg. Oslo, Cappelen akademisk forlag, s. 250-277.

Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004) *Veiledningsmetodikk : en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Nettelblatt, U. (2007) Fonologiske problem hos barn med språkstörning. I: Nettelblatt, U. & Salameh, E.-K. red. *Språkutveckling och språkstörning : Del 1 : Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund, Studentlitteratur, s. 95-134.

Nettelblatt, U. & Salameh, E.-K. (2007) Språkstörning hos barn. I: Nettelblatt, U. & Salameh, E.-K. red. *Språkutveckling och språkstörning : Del 1 : Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund, Studentlitteratur, s. 13-34.

Postholm, M. B. (2005) *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.

Rinde, M. L. (2014) *Fonlogiske vansker hos barn: erfaringer og utfordringer knyttet til tilrettelegging av tiltak* [Internett]. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Spesialiseringsordningen/Monica%20Lill%20Rinde%20-%20fonologiske%20vansker%20hos%20barn.pdf> [Lest 01.05.2016].

Rygvoild, A.-L. (2008) Språkvansker hos barn. I: Befring, E. & Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk*. 4. utg. Oslo, Cappelen akademisk forlag, s. 229- 249.

Schibbye, A.-L. L. (2009) *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.

Skagen, K. (2004) *I veiledningens landskap : innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Sundby, J. (2002) Spesifikke språkforstyrrelser. I: Gjærum, B. & Ellertsen, B. red. *Hjerne og atferd : utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv -et skritt videre*. 2. utg. Oslo, Gyldendal Akademisk, s. 439- 475.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Innledning

I dette intervjuet ønsker jeg å lære mer om logopeders erfaringer med veiledning av barnehageansatte i forhold til barn med fonologiske vansker, til masteroppgaven min. Jeg ønsker å vite noe om erfaringer med hvordan du planlegger og gjennomfører veiledningen, hvem du samarbeider med i prosessen, hva den faglige bakgrunnen er, hvilke overordnede mål du har for veiledningen og hvilke rammebetingelser som kan påvirke veiledningen.

Grunnen til at jeg stiller disse spørsmålene er at jeg ønsker å få informasjon om hva du gjør i praksis og den faglige bakgrunnen, for å lære mer om veiledningen i sin helhet.

Intervjuet vil vare i ca. 45-60 minutter og blir tatt opp på lydbånd. Opptaket vil bli slettet etter at sensuren har kommet og jeg lar ingen andre høre opptaket. Det vil også bli lagret et trygt sted.

Dersom du underveis i intervjuet ønsker å ta en pause, har spørsmål eller ikke ønsker å svare på et spørsmål må du bare si ifra. I løpet av intervjuet vil jeg også notere ned stikkord for å være sikker at jeg får med meg så mye som mulig.

Innledende spørsmål

- Hvordan vil du definere veiledning med egne ord?

Intervju

- Hvordan planlegger og gjennomfører du veiledningen?
- Hvem samarbeider du med i veiledningsprosessen?
- Hva er den faglige bakgrunnen for innholdet i veiledningen?
- Hvilke overordnede mål og delmål har du for veiledningen?
- Hvilke rammebetingelser påvirker veiledningen?

Avsluttende spørsmål

- Er du noe mer du ønsker å tilføye?
- Kan jeg kontakte deg dersom jeg har spørsmål

Vedlegg 2

Informasjon og samtykke

Formål

I denne studien er formålet å få kunnskap om logopeders erfaringer med veiledning av barnehageansatte i forhold til barn med fonologiske vansker. Fokuset er rettet mot en indirekte måte å hjelpe barn som har fonologiske vansker på, i motsetning til den direkte en-til-en treningen logopeder gjør med barnet. Det vil kunne hjelpe nyutdannede logopeder med hvordan de kan planlegge og gjennomføre en slik veiledning. Det kan også få frem erfaringer som andre logopeder kan ha nytte av. Derfor er studiens problemstilling: *Hvilke erfaringer har logopeder med veiledning av barnehageansatte i forhold til barn med fonologiske vansker?*

Hvem ønsker jeg å intervju?

Jeg ønsker å intervju logopeder som har erfaring med å veilede barnehageansatte i forhold til barn med fonologiske vansker.

Deltakelse i studien

Studien min er kvalitativ og jeg bruker flere intervjuer som datainnsamlingsmetode. Dataene jeg ønsker er erfaringer intervjupersonen har i forhold til planlegging og gjennomføring, samarbeid, faglig innhold, mål og rammebetingelser knyttet til veiledningen. Jeg vil også være åpen for tilleggsinformasjon dersom intervjupersonen mener det er relevant. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene.

Deltakelsen er også frivillig og du har mulighet til å trekke deg når som helst uten å begrunne hvorfor. Dersom du velger å gjøre det, vil dine opplysninger anonymiseres.

Behandling av informasjon

Det vil kun være personen som intervjuer som har tilgang til lydopptaket. Oppgaven leveres 16.05.2016 og lydopptakene vil bli slettet etter at sensuren settes. Dersom jeg får personopplysninger, vil de lagres og behandles konfidensielt. I publikasjonen vil ikke deltakerne kunne bli gjenkjent.

Kontaktinformasjon

Spørsmål eller lignende kan sendes til Christine B. Christensen

Tlf.nr.: 91156907

Mail: christine.bosvik@gmail.com

Min veileder er Anne Marit Valle

Mail: anne.marit.valle@uin.no

Samtykke

Jeg har mottatt og lest informasjonsskrivet om studien og ønsker å delta

X

(signatur og dato)

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagros gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 12
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Anne Marit Valle
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 28.10.2015

Vår ref: 45249 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45249	<i>Hvordan logopedier veileder barnehageansatte i forhold til barn med språk-/språklydvansker</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Marit Valle</i>
Student	<i>Christine B. Christensen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Nordland sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 16.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak