

MASTEROPPGAVE

Emnekode: PE323L_1

Navn: Ida Bekkeseth Hovd

Språklydvansker – logopeders beskrivelse av egen praksis med veiledning av pedagoger i barnehage

Dato: 12.05.2019

Totalt antall sider: 65

Sammendrag

Innenfor både forskning, faglitteratur og praksis blir det diskutert at det er utfordringer knyttet til manglende felles terminologi og diagnosestandard i tilknytning til kommunikasjons-, språk- og språklydvansker (Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2017). Samtidig er språklydvansker den vanskegruppen som logopedier jobber mest med blant barn (Fox & Dodd, 2001). Med bakgrunn i dette er formålet med denne studien å utdype kunnskap om og å tilegne nyansert innsikt i terminologi og logopedisk veiledning i tilknytning til språklydvansker hos barn.

Problemstillingen som har ligget til grunn er: *«Hvordan beskriver logopedier sin praksis med veiledning av pedagoger i barnehagen i forbindelse med språklydvansker hos barn.* Studien ser nærmere på hvordan logopedier klassifiserer språklydvansker, hvordan de formidler språklydvansken til pedagogen i veiledning og hvilke utfordringer de står ovenfor i denne veiledningen.

I denne kvalitative studien har jeg gjennomført fem semistrukturerte intervjuer med logopedier som har erfaring med å veilede pedagoger i barnehagen i forbindelse med språklydvansker hos barn. Med et interpretativt forskningsdesign har jeg som forsker hatt en hermeneutisk tilnærming gjennom forskningsprosessen. Analysen av datamaterialet og studiens diskusjon er basert på en induktiv analyse og framgangsmåte. Norsk Samfunnsvitenskapelig Tjeneste (NSD) har godkjent denne studien.

Studiens resultater viser både sammenfallende og motsette svar i forbindelse med hvordan logopedene klassifiserer/definerer språklydvansker. Videre beskriver logopedene hva de vektlegger i veiledningen når de skal formidle språklydvansken til pedagogen. Også her viser studiens resultater at logopedenes praksis varier. Både med tanke på teoretisk innhold om språklydvansker, bruk av modeller i formidlingen for å illustrere språket som system og tanker for hvordan logopedene kan møte pedagogen ut ifra den kunnskapen som de besitter. Logopedene beskriver at det kan utforende å veilede pedagogene som følge av manglende forståelse for språk- og språklydvansker, og at rammefaktorer kan sette begrensinger for både pedagogen og logopedene slik at barnet ikke får den beste hjelpen.

At logopedene viser til ulik klassifisering og bruk av terminologi for språklydvansker bekrefter de argumentene forskning og faglitteratur peker mot at det er et behov for en felles terminologi og diagnosestandarder for kommunikasjon-, språk- og språklydvansker.

Abstract

Within both research, literature and practice, the lack of an agreement considering terminology and diagnosing communication, language and speech sound disorders is discussed (Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2017). At the same time, speech sound disorders constitute the largest group of children treated by speech-language pathologists (Fox & Dodd, 2001). The aim of this study is to expand knowledge and acquire new insights into terminology and counseling by speech-language pathologist considering speech sound disorders in children.

The overall aim: *How does speech-language pathologist describe their counseling of kindergarten pedagogues considering speech sound disorders in preschool children?*

The study sheds lights on how speech-language pathologist classify speech sound disorders, how they convey the speech sound disorders in the counseling to the kindergarten pedagogues and the challenges they experience in this counseling.

In this qualitative study, I have conducted five semi-structured interviews with speech-language pathologist with experiences of counseling kindergarten pedagogues considering speech sound disorders in children. For this study I have followed an interpretative design and a hermeneutic approach. For my analysis of data and discussion I have used an inductive approach. Norwegian Centre for Research Data (NSD) has approved the study.

This study reveals that it is both an agreement and disagreement considering terminology and diagnosing speech sound disorders among speech-language pathologists. Additionally, the speech-language pathologists describe what they emphasize in counseling regarding speech sound disorders in children to the kindergarten pedagogues. Furthermore, the study reveals that the practice of counseling varies between speech-language pathologists. Both in terms of theoretical content about speech sound disorders, the use of models to illustrate the structure of language and how the speech-language pathologists acknowledge and encounter their knowledge. The speech-language pathologists describe that it can be challenging to counsel the kindergarten pedagogues as a result of their lack of knowledge regarding language and speech sound disorders. Framework can also set limits for both the pedagogues and the speech-language pathologists resulting the child not getting the best help.

This confirms the discussion pointing out that there is a need for an agreement on terminology and guideline for diagnosing communication, language and speech sound disorders.

Forord

Tenk, nå står jeg ved målstreken av å fullføre min mastergrad i logopedi ved Nord universitet i Bodø. Det har vært to år fylt med tilegnelse av ny, spennende kunnskap, nye erfaringer, nye bekjentskap, utfordringer og mange flyturer. Prosessen med å skrive masteroppgaven har vært krevende, men mest av alt har det vært spennende å forske på et tema som er samfunnsaktuelt og som kan bli nyttig for meg å ha med videre i min fremtidige logopediske praksis.

Først vil jeg takke mine informanter som velvillig stilte opp til intervju og delte av sine erfaringer.

Jeg vil takke veilederen min, Natallia B. Hanssen, som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Takk for at du har vært tilgjengelig og gitt raske svar, det er uvurderlig i et slikt arbeid.

Jeg har også vært heldig å få diskutere tema og analyse av datamaterialet med en studievenninne. Dette har vært til stor hjelp for meg. Og sist men ikke minst må jeg takke venner og familie som har gitt støtte og oppmuntrende ord, og som har hjulpet meg og vist forståelse når ting har vært utfordrende.

Nedre Eggedal, 12. mai 2019

Ida Bekkeseth Hovd

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og relevans for oppgavens tema	1
1.2 Formål og problemstilling.....	5
1.3 Begrepsavklaring.....	5
2.0 Teori	6
2.1 Språklydutvikling	6
2.2 Språket som system – språkmodeller	9
2.3 Språklydvansker og klassifisering.....	11
2.3.1 ASHA sin definisjon	12
2.3.2 Bishop et al. sin modell	12
2.3.3 Stackhouse og Wells sin modell.....	13
2.3.4 Dodds modell	14
2.4 Terminologi innenfor et utvalg norsk faglitteratur.....	16
3.0 Metode.....	22
3.1 Kvalitative undersøkelsesmetoder.....	23
3.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner	24
3.3 Hermeneutisk tilnærming	25
3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet	26
3.4.1 Det semistrukturerte intervju.....	27
3.4.2 Utvikling av intervjuguide	28
3.5 Utvelgelse av informanter	29
3.6 Intervjugjennomføring	31
3.7 Transkribering og analyse av data.....	32
3.8 Reliabilitet og validitet	33
3.9 Forskerens rolle	35
4.0 Studiens resultater	36
4.1 Logopedens klassifisering/definering av språklydvansker	37
4.1.1 Artikulasjonsvansker VS. fonologiske vansker	37
4.1.2 Dodds klassifisering	38
4.1.3 Motorisk programmeringsvanske VS. fonologiske vansker	39
4.2 Formidling av språklydvansken til pedagogen.....	41
4.2.1 Med utgangspunkt i skillet mellom artikulasjon og fonologi	41
4.2.2 Med utgangspunkt i barnet og kartleggingen	42
4.2.3 Bruk av modeller	43
4.3 Utfordringer i veiledningen	45
4.3.1 Pedagogens kunnskap	45
4.3.3 Rammefaktorer.....	47
5.0 Diskusjon og avslutning	49
5.1 Avsluttende diskusjon basert på resultatene.....	49
5.2 Kritiske betraktninger.....	64
5.3 Anbefalinger for videre forskning.....	64
Litteraturliste	66

Vedlegg

Vedlegg 1 Bloom & Lahey sin språkmodell (1978)

Vedlegg 2 Law sin modell for kommunikasjon; språktreet (2003)

Vedlegg 3 Bishop et al. tale-, språk- og kommunikasjonsvansker (2017)

Vedlegg 4 Stackhouse & Wells sin modell for taleprosessering (1997)

Vedlegg 5 Informasjons- og samtykkeskjema

Vedlegg 6 Intervjuguide

Vedlegg 7 NSD godkjenning

1.0 Innledning

Som mennesker er vi omgitt av språk rundt oss i alle sammenhenger til alle tider. Flere forskere og teoretikere skriver om tilegnelse av språk som en grunnleggende forutsetning for våre tanker, tilegnelse av kunnskap, våre sosiale relasjoner, ytringer og inkludering i samfunnet (Bele et al., 2008; Hagtvvet, 2004; Helland, 2012; Høigård, 2013; Lind & Kristoffersen, 2014). For mange barn skjer språk- og språklydutviklingen ubevisst og uten noen form for spesiell opplæring (Lind & Kristoffersen, 2014; Melby-Lervåg & Lervåg, 2018), men for noen barn kan det oppstå utfordringer i tilknytning til enten språkforståelse, språkproduksjon, eller begge deler (Lind & Kristoffersen, 2014). Mange barn med språk- og språklydvansker har disse utfordringene uten at det er en kjent årsak som ligger bak (Dodd, 2010a). Hvor mange barn som har disse vanskene varierer mellom ulike studier og forskning, og ut ifra hvilken aldersgruppe som er undersøkt. Men det kan tyde på at mellom 5-8 % av barn under skolealder har en form for utfordringer med språk og språklyder selv om utviklingen på andre områder er normal (Nettelblatt, Samuelsson, Sahlén & Ors, 2008).

I sammenheng med barns språkutvikling og språkvansker fremhever Lind og Kristoffersen (2014) at det er viktig å være klar over at det er et sentralt skille mellom språk og tale; språkvansker og talevansker. Men til tross for at det er et sentralt skille mellom språk og tale, kan det være vanskelig å trekke klare skiller mellom hva som er språkvansker og hva som er talevansker – eller språklydvansker. Dette fordi barn kan ha vansker på flere områder samtidig og symptomer mellom ulike vanskegrupper kan gli over i hverandre. I tillegg varierer terminologi og diagnosekriterier knyttet til språk- og språklydvansker mellom profesjoner, forskere, klinikere og faglitteratur (Dodd, 2010a).

I denne studien vil jeg undersøke hvordan logopeder beskriver sin praksis med veiledning av pedagoger i barnehage i forbindelse med språklydvansker hos barn. Men først vil jeg begrunne mitt valg av tema i lys av et samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og personlig perspektiv. Deretter vil jeg beskrive oppgavens formål og problemstilling, før jeg til slutt gir en kort begrepsavklaring.

1.1 Bakgrunn og relevans for oppgavens tema

Først vil jeg knytte oppgavens tema til et *samfunnsperspektiv*. I dagens samfunn blir forventningene og kravene til barns læring, kunnskap og ferdigheter stadig mer kompliserte (Hagtvvet, 2004; Thoresen, 2015). I den vestlige verden blir barn født inn i et samfunn og i en

kultur hvor språk og kommunikasjon står sentralt, og i takt med samfunnsendringene og internasjonale påvirkninger endres forventningene for barns utvikling og læring (Gjems, 2009; Glaser, Størksen & Drugli, 2014). Barnehagen, som nå ligger inn under kunnskapsdepartementet og er blitt en del av utdanningsløpet, er blitt en samfunnsinstitusjon med et viktig samfunnsmandat og klare styringsstrukturer (Gotvassli, 2013; Thoresen, 2015). Barns språk- og språklydutvikling blir en viktig del av barnehagens samfunnsmandat. Der understrekes det at barnehagen skal legge til rette for allsidig utvikling gjennom en helhet hvor lek og omsorg blir ivaretatt og hvor danning og læring fremmes. I tillegg skal barn med behov for ekstra støtte få det (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barnehagen som samfunnsinstitusjon har endret seg fra å kun bli sett på som et sted barn oppholdt seg mens foreldre var på jobb, til å bli en del av både nasjonal og internasjonal politikk (Gotvassli, 2013; Larsen & Slåtten, 2014). Barnehagens innhold og oppgaver blir påvirket av nasjonale føringer gjennom blant annet rammeplan og barnehagelov, i tillegg til internasjonal innflytelse gjennom myndighetens samarbeid med internasjonale organisasjoner (Thoresen, 2015).

Ved at Norge blant annet har et samarbeid med OECD (organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling), er de med på deres prosjekt «Early Childhood Education and Care» som jobber for å styrke kvaliteten i opplæringen av barn mellom 0-8 år (Organisation for Economic & Development, 2017). For å oppfylle barnehagens samfunnsmandat forutsettes det at kompetente personale møter barn ut ifra deres forutsetninger og behov for lek, omsorg, danning og læring. Dette blir spesielt viktig for barn som har utfordringer med å tilegne seg språk og språklyder. Den voksnes kompetanse vil ha betydning for hvilken kvalitet det er i samværet og kommunikasjonen mellom voksen og barn og innhold i aktiviteter. I tillegg til at det vil være betydningsfullt med tanke på hva den voksne observerer av eventuelle utfordringer hos barnet som krever tilrettelegging og tidlig innsats (Larsen & Slåtten, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2017). Rapporten fra Organisation for Economic og Development (2017) viser en mangel på kvalifisert personale i arbeid med barn fra 0-8 år i mange land, deriblant Norge.

Slik det blir nevnt innledningsvis vil mange barn ha utfordringer i tilknytning til sin språk- og språklydutvikling (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén & Ors, 2008). Barnehagen og barnehagens personale skal gjennom sitt samfunnsmandat og styringsdokumenter legge til rette for at disse barna blir møtt ut ifra sine forutsetninger. For å bidra med mer kunnskap til hvordan man kan støtte disse barna som har utfordringer med språk- og språklyder til å bli fullverdige medlemmer

av samfunnet ønsker jeg innsikt i logopeders beskrivelser fra sin praksis med å veilede pedagoger i barnehagen i forbindelse med språklydvansker hos barn.

Sekundært kan temaet sees i lys av et *systemperspektiv* og svakheter ved det. På den ene siden setter ulike Meldinger til Stortinget fokus på den viktige språkutviklingen, tidlig innsats og et ønske om å heve kvalitet og kompetanse i barnehagen. Det fokuseres også på at barn med utfordringer med språket skal få tilrettelagt språkstimulering med en helhetlig tilnærming og at barn som begynner på skolen skal ha et best mulig språklig grunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, 2015-2016, 2016-2017). På den andre siden legger offentlige føringer til rette for hvordan barn med språk- og språklydvansker får den støtten og opplæringen som de har behov for. Barnehagelovens § 19a. *Rett til spesialpedagogisk hjelp* fastsetter at barn som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp under opplæringspliktig alder har rett til tidlig hjelp av personale med kvalifisert kompetanse. Det gjelder for eksempel ved behov for støtte i læring og utvikling av språklige ferdigheter (Barnehageloven, 2005). Dette forutsetter at pedagoger og personale i barnehagen har kompetanse til å fange opp og møte disse utfordringene, og å henvise til sakkyndig instans dersom det er mistanke om at barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver trekker fram at personale i barnehagen både skal oppdage og melde inn barn som har språkvansker til sakkyndig instans, men samtidig skal personalet legge til rette for at barn med eventuelle utfordringer med språket får en barnehagehverdag ut ifra sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Sett i sammenheng med rapporten fra Organisation for Economic and Development (2017) som ble nevnt tidligere, kan dette gi uheldige konsekvenser med tanke på at barn i barnehager kanskje ikke møter et tilstrekkelig kvalifisert personale. I tillegg kommer det fram i blant annet Meld. St. 21 (2016–2017) at barn med rett til spesialpedagogisk undervisning eller hjelp ikke får hjelpen de trenger fra et kvalifisert personale (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). At barn med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den kvaliteten på hjelpen de har behov for er også utgangspunkt i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» av Nordahl (2018) mfl. Det finnes altså et system hvor Meldinger til Stortinget, barnehagelov og rammeplan peker på betydningen av og barns rett til tilrettelegging og hjelp ved språklige utfordringer i barnehagen. Men det viser seg å være utfordringer med å imøtekomme dette i praksis. Denne studien kan være med på å tydeliggjøre behovet for og betydningen av at systemet legger til rette for at barn får den hjelpen de trenger ved at det er tilstrekkelig med kvalifiserte fagpersoner, og at kompetansen om barns språk- og språklydutvikling heves blant de som jobber med barn.

Den tredje grunnen til valg av oppgavens tema er i lys av et *forskningsperspektiv*. Både nasjonal og internasjonal forskning peker på at barns språk- og språklydvansker er av stor interesse og prioritering. Men mye av forskningen konkluderer med hvilke utfordringer man står ovenfor i møte med barna som har språk- og språklydvansker, hvor jeg vil gi noen eksempler. Stangeland (2017) sin forskning viser til den viktige sammenhengen mellom språk- og språklydutvikling og sosial deltakelse i lek og samspill, hvor det knyttes sammenheng mellom lav sosial kompetanse og forsinket språk- og språklydutvikling allerede før barn fyller 3 år. Hannås og Hanssen (2016) sin forskning viser at barn med språkvansker i norske barnehager gjerne ikke får hjelpen de trenger fra et personale med den kompetansen som kreves for å gi en god støtte. Resultatene fra deres studie viser at en stor del av personalet som jobber med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp sårt ønsker å hjelpe, men at de er avhengige av å få veiledning av fagfolk utenfra. Snowling, Lervåg, Nash og Hulme (2018) presenterer i sin forskning at det er en sammenheng mellom barns diskriminering av språklyder, fonologiske ferdigheter og senere lese- og skriveutvikling. Resultatene i deres forskning viser at barn som har vansker med lesing ved 6 års alder, viste utfordringer i tilknytning til diskriminering av språklyder og fonologiske ferdigheter ved 5 års alder.

Med tanke på denne studiens utgangspunkt i språklydvansker hos barn, viser forskning at det har skjedd en stor utvikling når det gjelder terminologi og forståelse av de ulike undergruppene av språklydvansker (Baker, 2006; Bernthal, Bankson & Flipsen, 2017a). Dette har gjort at arbeidet knyttet til diagnostisering, tilnærminger og behandling av språklydvansker har utviklet seg. Men til tross for utviklingen som har funnet sted, foreligger det fortsatt uklare kriterier, symptomer og terminologi for de ulike språk- og språklydvanskene, noe som gjør det utfordrende å stille diagnoser/klassifisere vanskene. Bishop et al. (2017) har publisert en forskningsartikkel som presenterer resultatene fra et Delphi-studie, hvor det blir foreslått begreper knyttet til terminologien innenfor språk, tale og kommunikasjonsvansker. (Dette vil jeg utdype nærmere i kapittel 2.3.2). Jeg håper at mitt forskningsprosjekt kan bidra til å tydeliggjøre behovet for enighet om den varierende terminologien som per dags dato er under mye diskusjon. Og at det kan bidra til kompetanseheving om språklydvansker og nyansert innsikt i logopeders praksis med veiledning.

Til sist vil jeg begrunne valg av tema i lys av mine *personlige* interesser. Gjennom studietiden har dette vært et tema som jeg har vært nysgjerrig på, og som jeg med bakgrunn i min tidligere utdanning og arbeidserfaring engasjerer meg for. Med bachelorgrad i barnehagelærer, og arbeidserfaring som pedagogisk leder kan jeg forstå at man som pedagog kan oppleve

utfordringer i møte med barn med språk- og språklydvansker når tid og ressurser i hverdagen allerede er knappe. I tillegg til at man mangler nødvendig kompetanse for dette fra barnehagelærerutdanningen. I tillegg har jeg opplevd underveis i logopedistudiet at terminologien og begrepsavklaringer kan være forvirrende. Språkvansker, talevansker, uttalevansker, språklydvansker, fonetiske vansker, artikulasjonsvansker, fonologiske vansker, talespråkvansker; begrepene er mange, noen steder møter man på begrepene hvor det er gjort tydelige begrepsavklaringer, mens de i andre sammenhenger kan bli brukt litt om hverandre. Jeg håper at denne studien kan bidra med ny innsikt og kunnskap i arbeidet med språklydvansker i praksis.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å utdype kunnskap om og å tilegne nyansert innsikt i terminologi og logopedisk veiledning i tilknytning til språklydvansker hos barn. Derfor formulerer jeg min problemstilling slik, med følgende forskningsspørsmål:

Problemstilling: «Hvordan beskriver logopeder sin praksis med veiledning av pedagoger i barnehagen i forbindelse med språklydvansker hos barn».

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan klassifiserer logopeden språklydvansker?
2. Hvordan formidles språklydvansken til pedagog i veiledning?
3. Hvilke utfordringer står logopeden ovenfor i denne veiledningen?

1.3 Begrepsavklaring

Flere av begrepene som blir brukt i min studie blir gjort rede for underveis. Men noen begreper vil jeg i denne delen avklare for å være sikker på leserens forståelse for videre lesing. Med *logopeder* mener jeg yrkesutøvere med godkjent norsk logopedutdanning eller likeverdig utdanning fra et annet land. I denne sammenheng er jeg ute etter logopeders beskrivelser av egen praksis fra *veiledning*. Med veiledning i denne sammenheng er tanken å få innsikt i hvordan logopeden i profesjonell praksis i møte med *pedagoger i barnehagen* legger til rette for å utvikle, utforske og utvide kunnskap innenfor et bestemt tema (Ulleberg & Jensen, 2017). Pedagoger i barnehagen kan være både barnehagelærere, spesialpedagoger eller andre fagutøvere med pedagogisk utdanning som arbeider med barn med språklydvansker.

I denne studien brukes *språklydvansker* som en samlebetegnelse for alle vansker med å bruke/produsere språklyder i talespråket, og inkluderer språklydvansker som følge av både

kjent og ukjent årsak. Dette kan være svekket evne til å manipulere, oppfatte og organisere språklydsystemet, såkalte *fonologiske vansker*. Det kan dreie seg om *artikulasjonsvansker* som ikke nødvendigvis fører til at meningsinnholdet i det som sies påvirkes, men at det å finne riktig uttalemåte og sted er utfordrende. Det kan være *dysartri* som på grunn av en mulig nevrologisk årsak fører til at talemotorikken blir slapp, eller *verbal dyspraksi* hvor planlegging av talen er motorisk utfordrende. Det kan også være at *oro-faciale strukturer* har *avvik*, som blant annet ved leppe-kjeve-ganespalte, eller det kan være språklydvansker som følge av spesielle sykdommer eller syndromer (Bauman-Waengler & Garcia, 2018; Bernthal, Bankson & Flipsen, 2017c; Bishop et al., 2017; Dodd, 2010a; Statped, 2018).

En sentral del av denne studien tar utgangspunkt i at det blir brukt ulik terminologi i forbindelse med språk- og språklydvansker. Senere i teorikapittelet trekker jeg frem at det innenfor norsk faglitteratur ofte refereres til «talevansker» og «uttalevansker» når det er snakk om vansker med å bruke/produsere språklyder.

2.0 Teori

Dette kapittelet inneholder den teoretiske rammen for studien med utgangspunkt i barns språklydutvikling og språklydvansker. Først vil jeg presentere barns språklydutvikling fra barnets første vokalisering til fonologisk utvikling, som et utgangspunkt for å forstå hvilke utfordringer barnet kan få i denne sammenheng. Deretter blir språket som system illustrert via språkmodellene «Innhold, form og bruk» av Bloom og Lahey (1978) og «Språktreet» av Law (2003). Dette for å se hvor språklydsutviklingen og språklydvansker kan plasseres i sammenheng med språket som system. Videre presenteres et utvalg av ulike definisjoner og klassifiseringer av språklydvansker, som deles inn i fire nye undergrupper. Avslutningsvis presenterer jeg språklydvansker i lys av terminologi som blir brukt for språk- og språklydvansker innenfor den norske utgaven av ICD-10 (internasjonale klassifikasjoner av sykdommer) og et utvalg av norsk faglitteratur.

2.1 Språklydutvikling

I denne delen vil det bli gjort rede for hvordan barn tilegner seg språklyder innenfor det man betrakter som en normal språklydsutvikling. Barn tilegner seg og tar i bruk språklydene gjennom å være i samspill og kommunikasjon med de rundt seg. Allerede fra barnet er i mors mage oppfordres mor og de nærmeste omsorgspersonene til å prate og synge til barnet fordi det kan oppfatte lyder og gjenkjenne stemmer, og fra fødselen av er spedbarnet kontaktsøkende og kommunikativ (Høigård, 2013; McLeod, 2017).

Fra første møte med verden og sine omsorgspersoner, og gjennom sine første leveår skal barnet gjennom en kompleks og omfattende utvikling. Barnet skal lære seg selv å kjenne, være i samspill med personer og omgivelser rundt, utvikle seg emosjonelt, intellektuelt og sosialt og å bli en integrert samfunnsborger. I den sammenheng er barnets tilegnelse av språk og språklyder sentral (Glaser, Størksen & Drugli, 2018; Høigård, 2013; Strömqvist, 2008). Språket kan beskrives som et middel eller et redskap for kommunikasjon og læring (Hagtvet, 2004; Helland, 2012), eller som et tilfeldig system av symboler eller tegn som brukes etter gitte regler for å kommunisere i et språklig samfunn (Kent, 2017). Lind og Kristoffersen (2014) beskriver språk som en del av våre mentale ferdigheter og kunnskap som vi har inni oss, mens talen er selve realiseringen av språket, i tillegg til gester og skrift.

Å tilegne seg og å ta i bruk språklyder er en del av det å tilegne seg språk. En språklyd (et fonem) er språkets minste enhet som kan skille ords mening fra hverandre. I ordene /pil/ og /bil/ er det kun språklyden /p/ og /b/ som gjør at ordene skifter betydning. Språklydutvikling handler om at barn både skal lære seg å produsere/artikulere språklydene og å oppfatte språklydsystemet (Høigård, 2013; Tørdal & Kjöll, 2010). Å tilegne seg språk innebærer både å lære seg ord, innhold i begreper, hvordan språket er bygget opp, og hvordan og hva språket brukes til. Som Høigård (2013) framhever; det handler om mer enn bare å lære ord. Når et barn skal utvikle språk og språklydsferdigheter krever det at de skal lære å bli kjent med og ta i bruk språket som system. Det består av fonologi (systemet av språklyder), morfologi (systemet for hvordan ord lages og bøyes), syntaks (systemet for å lage fraser og setninger) og semantikk (systemet for språkforståelse/innhold i begreper) (Ahlsén & Nettelbladt, 2008; Høigård, 2013).

Barns språklydutvikling starter lenge før barnet tar i bruk sine første ord. Det første steget i språklydutviklingen er å oppfatte og å kjenne igjen språklyder (Smith & Ulvund, 2004). Tidlig i utviklingen kan man ha et kommunikativt samspill med barnet gjennom ansiktsuttrykk, og etterhvert også med barnets lyder. De første lydene barnet lager er i tilknytning til grunnleggende og anatomiske behov som gråt, latter etc. Deretter begynner de å lage lyder som kan beskrives som kurrelyder/gurglelyder. Selv i denne tidlige fasen av språk- og språklydutviklingen er det viktig at barn møter omsorgspersoner som anerkjenner og tar initiativ i samspillet (Smith & Ulvund, 2004; Strömqvist, 2008; Tørdal & Kjöll, 2010).

Fram til barnet er ca. 1 år gammelt er det vanlig at barnets produksjon av lyder består av det Skaug (2005) beskriver som usystematisk tungelek. Barnet lærer seg gjerne raskt at de oppnår kontakt ved å bruke lyder, og etter hvert som de blir kjent med ulike artikulasjonssteder og

artikulasjonsmåter vil de kunne ta i bruk bestemte lyder for å vise når ting ikke er greit, ved tilfredshet osv., og lyder som ligner de språklydene som de hører rundt seg (Skaug, 2005; Tørdal & Kjøll, 2010). Mens barnet utforsker artikulasjon av ulike lyder, foregår det prosesser i tilknytning til språklydene også mentalt. Kanskje legger barnet merke til at bestemte språklyder følger bestemte objekter, eller bestemte mennesker. Det vil si at barnet oppdager at språklydsystemet består av enheter eller sammensetninger av språklyder som har en betydningsbærende funksjon (Skaug, 2005). Etter hvert går barnets vokalisering over til å bli babbling, hvor babblingen ofte består av konsonant og vokal koblet sammen til en stavelse som gjentas gang på gang. For eksempel: ba-ba-ba, pa-pa-pa. Barnet har kanskje allerede oppfattet hvilke språklyder det er vanlig å kombinere, og man kan si at barnets begynnende utvikling av grammatikk har startet gjennom erfaringer med å koble språklydene sammen, erfare hvilke språklyder som kan komme først i et ord osv. (Høigård, 2013).

Hvilken rekkefølge barn lærer språklydene vil være individuelt, men man kan se en tendens til at enkelte grupper av språklyder er lettere å lære enn andre. Når barn vokaliserer språklyder før 1. års alder er det som regel vokalene som blir produsert først (Skaug, 2005). Blant vokalene er det /a/ og /æ/ som først blir tatt i bruk. Språklydene /p b m n d t/ er de konsonantene som barn tar i bruk først. Disse konsonantene blir produsert langt fremme i munnen og blir betraktet som lettere enn de de konsonantene som produseres bakover i munnen. Slik som /k/ og /g/ (Høigård, 2013; Skaug, 2005). Deretter lærer barnet også /v j s f/, før /r/ ofte er siste språklyden som er på plass. I følge Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem og Saltveit (2007) og Høigård (2013) kan man regne med at de fleste konsonantene er på plass når barn er fire-fem år, men det kan variere. Noen barn kan ha utfordringer med å uttale enkelte språklyder, som for eksempel /s/ og /r/, språklyder som kan være vanskelig å artikulere. Høigård (2013) tydeliggjør at det innenfor barns utvikling av å lære seg språklydenes artikulasjon kan være store forskjeller. Et barn kan streve med å uttale språklyden /r/ i ordet «krus», men mestre det i ordet «rose». Det kan være avhengig av hvilke språklyder den utfordrende språklyden står i sammen med, eller om språklyden står initialt, medialt eller finalt i ordet.

Som det ble nevnt innledningsvis består ikke språklydutvikling bare av å lære seg å produsere/artikulere språklydene. Barn skal i tillegg oppdage språklydsystemet, og dette kalles fonologisk utvikling. Når et barn uttaler «lompe» til ordet «rompe», kan det være ulike årsaker til det. Barnet klarer kanskje ikke å artikulere konsonanten /r/, og i stedet bruker barnet en forenklingsstrategi hvor /r/ erstattes med en /l/. Eller så klarer barnet kanskje å artikulere /r/

isolert, men at barnet ikke har oppdaget at /r/ og /l/ er to ordskillende språklyder som endrer ordenes mening. I tidlig språklydutvikling er det spesielt vanlig at språklyder som ligger nært hverandre, slik som /k/ og /t/ og /g/ og /d/, er vanskelige for barn å skille. Vanlige erstatninger er ofte at «kopp» blir «topp» og «gutt» blir «dutt» (Høigård, 2013).

I barns språklydutvikling er det altså vanlig at barn lager seg strategier hvis de har vansker med å artikulere/produere bestemte språklyder (artikulasjonsvansker), eller at utfordringer med å uttale språklyder korrekt i ord kommer av at barnet ikke har oppdaget at språklydsystemet består av språklyder som har meningsskillende funksjon (fonologiske vansker). Språklyder i ord kan for eksempel bli utelatt eller bli erstattet av en annen, de kan bli lagt til eller bli byttet om på. Disse strategiene kalles forenklingsstrategier (Høigård, 2013). Hvis barn har vansker med fonologisk utvikling beskrives vanskene de gjør som fonologiske prosesser, som består av paradigmatiske prosesser og syntagmatiske prosesser. Når barnet systematisk erstatter enkelte konsonanter kalles det paradigmatiske prosesser. Det kan for eksempel være fronting; at bakre konsonanter erstattes med konsonanter produsert fremme i munnen («sykkel» blir «syttel») og backing; at fremre konsonanter erstattes med konsonanter produsert bak i munnen («tiger» blir «kiger»). Når barnets prosesser består av å forenkle eller å stokke om på ord kalles de syntagmatiske prosesser. Det kan for eksempel være utelatelse av stavelse; («banan» blir «nan») eller klusterreduksjon; forenkling av konsonantforbindelse («blomst» blir «bomst») (Ahlsén & Nettelbladt, 2008; Hagtvet, 2004).

Barns språklydutvikling består med andre ord av at barn både skal oppfatte, produsere, manipulere og organisere språklydene til et system. At barn bytter om, utelater, erstatter eller legger til språklyder kan regnes som vanlig i språklydutviklingen. Men dersom utfordringene knyttes til de prosessene som regnes som mindre vanlige, at utfordringene ikke avlæres eller hvis barnet har mange fonologiske prosesser kan det være snakk om en avvikende eller forsinket språklydutvikling (Hagtvet, 2004; McLeod, 2017).

2.2 Språket som system – språkmodeller

I det forrige underkapittelet ble barns språklydutvikling presentert, hvor *språket som system* ble nevnt. I dette kapittelet presenterer jeg to kjente språkmodeller som viser språkets sammensetning av ulike deler, og som illustrerer godt hvor språklydsutviklingen og språklydvansker kan plasseres i sammenheng med språket som system.

Bloom og Lahey (1978) har utarbeidet en språkmodell bestående av tre sirkler som går inn i hverandre som en trekantformasjon (se vedlegg 1). Dette illustrerer hvordan språket som et

system består av tre deler som samspiller, påvirker og glir over i hverandre. Sirklene inneholder de tre delene innhold, form og bruk (Helland, 2012; Høigård, 2013; Rygvold, 2012):

Språkets *innhold*sside kalles semantikk, og dreier seg om forståelsen man har til ord, setninger og ytringers betydning (Helland, 2012; Rygvold, 2012). I denne sammenheng er utvikling av ordforråd sentralt, samt begrepsutvikling. Et ord kan sies å være et symbol som representerer noe i verden rundt oss, hvor for eksempel ordet «bil» har en bestemt uttrykksside gjennom symboler i skrift og språklyder i talen. Men i tillegg har ordet en innholdsside, hvor vår begrepsforståelse av ordet «bil» blir sentral. Med andre ord handler det om at vi har begrep om hva «bil» er, at vi altså har en forståelse for hva ordet «bil» representerer (Høigård, 2013).

At et ord har en bestemt uttrykksside henger sammen med den delen av språket som kalles form. *Formsiden* deles igjen inn i tre deler; fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi handler om læren om språklydsystemet. Morfologi handler om ords sammensetning og bøyning. Syntaks handler om setningsoppbygging og hvilke regler vi har for strukturen i setninger og ytringer for å formidle et innhold (Helland, 2012; Høigård, 2013; Rygvold, 2012).

Den siste delen i språkmodellen er *bruk*, også kalt pragmatikk. Det handler om hvordan vi bruker språket og hva språket brukes til. Pragmatikken tar for seg kontekstens påvirkning av språket, og hvilke akseptable måter vi tenker at språket har i bruk i ulike sosiale settinger (Helland, 2012; Høigård, 2013; Rygvold, 2012).

En annen modell som kan brukes for å illustrere og forklare hvordan språket utvikler seg og henger sammen med språklydene i talespråket, er *språktreet* etter Law (2003), referert til i Sæverud, Forseth, Ottem og Platou (2016) og Espenakk et al. (2007). Modellen viser et tre med røtter, grener og blader (se vedlegg 2). Modellen kan man avlese nedenfra og opp hvor treets røtter illustrerer grunnlaget for å tilegne seg språk, språklyder og kommunikasjonsferdigheter. Røttene til treet er de språklige forutsetningene. Det er genetiske og biologiske faktorer, og kognitive evner og ferdigheter knyttet til blant annet oppmerksomhet, motivasjon, minnefunksjon og samspill. (Espenakk et al., 2007; Sæverud et al., 2016).

Treets stamme illustrerer språkforståelsen, og for å utvikle en god språkforståelse må man både lære innhold i begreper, men også tilegne seg kunnskap til hvordan ord og setningers oppbygning har betydning for meningsinnholdet. Språktreets grener illustrerer det ekspressive språket. I utvikling av det ekspressive språket vil utvikling av ordforråd og tilegnelse av hvordan strukturene i språket som system virker sammen fortsette å utvikle seg (Espenakk et al., 2007; Sæverud et al., 2016), altså de grammatiske ferdighetene (Høigård, 2013).

Treets blader illustrerer talespråket, som knyttes til både artikulasjon (produksjon av språklydene) og fonologi (organisering og bruk av språklydsystemet). Med andre ord handler det om at barnet både skal lære seg å lage språklydene med sitt taleorgan, og å forstå hvordan man bruker språklydsystemet for å kommunisere et riktig meningsinnhold (Espenakk et al., 2007; Sæverud et al., 2016).

Disse modellene viser på ulike måter hvordan barnet i sin språkutvikling skal tilegne seg ferdigheter i tilknytning til ulike områder. Mens Bloom og Lahey sin modell på en god måte viser at språket består av ulike deler som samspiller og påvirker hverandre uten å bruke en hierarkisk struktur, kan Law sitt språktre kanskje oppleves som en hierarkisk og skjematisk framstilling av språket som system og for språkutviklingen. Siden modellen leses fra bunnen og opp kan det føre til at man tenker at språkutviklingen er en lineær prosess. I den sammenheng er det viktig å bruke beskrivelsen som hører til modellen, slik at man vet at det er et avhengighetsforhold mellom de ulike delene og at utviklingen vil gå frem og tilbake mellom de ulike delene. Derimot er Law sin modell god på å illustrere at språkutviklingen er avhengig av barnets indre og ytre forutsetninger med tanke på gener, samspill med omgivelsene og ulike kognitive faktorer. I tillegg inkluderer Law tale og artikulasjon i sin språkmodell. I motsetning finner man ikke disse elementene i Bloom og Lahey sin språkmodell. I deres modell inkluderes læren om språklydsystemet innenfor sirkelen for form og fonologi, men ikke læren om produksjonen av språklydene. Begge språkmodellene er gode utgangspunkt for å illustrere språket som system, for å vise hvordan barn utvikler sitt språk og hvordan språklydutvikling kommer inn i den sammenheng. Men samtidig vil jeg hevde at man må være bevisst hvordan man bruker disse modellene og at man får med seg nyansene i samspillet mellom modellenes helhet og enkeltdeler.

2.3 Språklydvansker og klassifisering

I denne delen vil jeg presentere et utvalg av ulike definisjoner og klassifiseringer av språklydvansker. Innenfor forsknings- og faglitteraturen finnes det ulike måter å klassifisere språklydvansker på (Fox-Boyer, 2017; Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén & Hansson, 2008). Språklydvansker er den mest utbredte kommunikasjonsvansken blant barn, men til tross for dette er det ennå ikke utviklet et felles system for kriterier og symptomer til bruk ved klassifisering av undergrupper av språklydvansker (Dodd, 2010a). Derfor har jeg valgt å dele inn dette underkapittelet i nye, følgende undergrupper: ASHA sin definisjon av språklydvansker, Bishop et al. sin modell, Stackhouse & Wells sin modell og Dodds modell.

2.3.1 ASHA sin definisjon

Den første måten å klassifisere språklydvansker på som jeg vil presentere er med utgangspunkt i the American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) sin definisjon. Både Bernthal et al. (2017c) og Bauman-Waengler og Garcia (2018) tar utgangspunkt i ASHA når de definerer språklydvansker. ASHA tar utgangspunkt i termen språklydvansker (speech sound disorders) som en paraply i tilknytning til alle utfordringer med å oppfatte, fysisk/motorisk produsere og å bruke det fonologiske systemet av språklyder. Videre deles språklydvansker i to store undergrupper, som igjen deles opp ut ifra årsak til språklydvansken (ASHA, u.å.):

- 1) Organiske språklydvansker (organic speech sound disorders) som følge av en kjent årsak:
 - Motoriske/nevrologiske vansker: for eksempel dyspraksi og dysartri
 - Strukturelle avvik: for eksempel leppe-kjeve-ganespalte
 - Sensoriske/perseptuelle vansker: for eksempel nedsettelse/tap av hørsel
- 2) Funksjonelle språklydvansker (functional speech sound disorders), uten kjent årsak:
 - Artikulasjonsvansker; vansker med å produsere/artikulere enkelte språklyder isolert
 - Fonologiske vansker; vansker med å bruke reglene/systemet for bruk av språklydene

2.3.2 Bishop et al. sin modell

Et annet utgangspunkt for å definere og klassifisere språklydvansker kan vi finne i Bishop et al. (2017) sin studie. De har publisert en forskningsartikkel som poengterer at det både internasjonalt og nasjonalt foreligger uklare kriterier, symptomer og begrepsavklaringer for de ulike språk- og språklydvanskene, noe som gjør det utfordrende å stille diagnoser/klassifisere vanskene og å bruke en felles terminologi. Forskningsartikkelen presenterer resultatene fra et Delphi-studie om språkvansker og begrepsavklaringer, hvor resultatene oppsummeres i en modell som viser hvordan man kan dele inn tale-, språk- og kommunikasjonsvansker ut ifra ulike symptomer (se vedlegg 3). De tre hovedgrupper er; språkvansker i tilknytning til en biomedisinsk tilstand (language disorder), utviklingsmessige språkvansker (developmental language disorder) og språklydvansker (speech sound disorder) (Bishop et al., 2017; Statped, 2019a).

Den siste hovedgruppen, språklydvansker, deles inn i fem grupper; fonologiske vansker (oppfatte, manipulere og organisere språklyder), dysartri (en mulig nevrologisk årsak som fører til at talemotorikken blir slapp), verbal dyspraksi (planlegging av talen er motorisk utfordrende), artikulasjonsvansker (vansker med å finne riktig måte og sted for å artikulere språklyder) og avvik i oro-faciale strukturer (for eksempel ved leppe-kjeve-ganespalte) (Statped, 2019b).

De fonologiske vanskene kan være et symptom for både utviklingsmessige språkvansker og språklydvansker, men i denne sammenheng blir det bare regnet innenfor utviklingsmessige språkvansker hvis barnet også har symptomer som viser til vansker med andre områder av språket i tillegg. At hvis barnet kun har fonologiske vansker alene har barnet ikke utviklingsmessige vansker, men at språklydvansker blir den riktige diagnosen. Og hvis barnet har fonologiske vansker i tillegg til andre vansker med språket kan riktig diagnose være utviklingsmessige språkvansker med språklydvansker (Statped, 2019b). Det poengteres at det ved språklydvansker kan det være vanskelig å skille fonologiske vansker fra andre språklydvansker i kartlegging (Bishop et al., 2017; Statped, 2019b).

I Bishop et al. (2017) sin oppsummering av resultater i forskingsartikkelen poengterer de at studien ikke gir overraskende svar, og at termen utviklingsmessige språkvansker har blitt brukt tidligere. Men de argumenterer for at flertallet av ekspertpanelet i delphi-studien tenker at termen utviklingsmessige språkvansker med fordel kan erstatte den omdiskuterte diagnosen spesifikke språkvansker som blir brukt av mange i dag, fordi diagnosen for mange skaper forvirring og misforståelse knyttet til ekskluderingskriteriene. Og at modellen er et steg på veien mot å skape en felles forståelse og utgangspunkt for kartlegging, diagnostisering og intervensjoner knyttet til de ulike tale-, språk- og kommunikasjonsvanskene. I tillegg argumenteres det for at «utviklingsmessige språkvansker» har nær sammenheng med definisjonen som brukes i den nye ICD-11; «Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer» (Bishop et al., 2017; Direktoratet for e-helse, 2019).

I slutten av april 2019 la Statped.no ut en forespørsel til fagpersoner med tilknytning til språkvansker hos barn og unge om å delta i et lignende studie som Bishop et al. (2017) har gjennomført, i Norge. Målet med studien er å få et felles begrepsbruk og enighet om en felles forståelse knyttet til norsk terminologi om språkvansker hos barn og unge til bruk både i forskning og praksis. Mer informasjon om studien: www.catalisenorge.no (Statped, 2019).

2.3.3 Stackhouse og Wells sin modell

En tredje måte som kan bli brukt for å definere/klassifisere språklydvansker er med utgangspunkt i Stackhouse og Wells (1997) sin taleprosesseringsmodell (se vedlegg 4). Stackhouse & Wells (1997) har utviklet en taleprosesseringsmodell som er blitt brukt som utgangspunkt for å dele språklydvansker med ukjent årsaksbakgrunn (functional speech sound disorder) inn i undergrupper. Modellen ble ikke laget med den hensikt å klassifisere

språklydvansker. Men ved at modellen tar for seg de ulike delene hvor vansker med språklyder kan oppstå i hjernen er det et godt utgangspunkt når man skal prøve å finne ut spesifikt hva barnet har vansker med, hvilke symptomer og kriterier man kan jobbe ut ifra og med tanke på hvilke tiltak man skal jobbe med for å utvikle barnets språklydsferdigheter (Bernthal, Bankson & Flipsen, 2017b; Fox-Boyer, 2017).

Når vi oppfatter lyder er det våre auditive evner og ferdigheter som settes i sving. Man diskriminerer om det man hører er språklig eller ikke-språklig. Hvis det er språklig skal man videre diskriminere de ulike språklydene, hvor evnen til fonologisk gjenkjennelse blir viktig både for lagring av nye ord, for å skille ut språklydene til ord og ordenes betydning. For videre å kunne uttale ord er motorisk programmering til hjelp for å lagre den motoriske produksjonen av et ord i det motorisk program. Når man spontant skal gjøre en taleproduksjon, vil det motoriske program sette i gang en motorisk planlegging som videre er avhengig av at den motoriske utførelsen faktisk gjør de nødvendige motoriske utførelsene med taleorganet for å produsere språklydene til ord og setninger ut i fra den planen man opprinnelig hadde (Fox-Boyer, 2017).

Med andre ord er det ulike steder i våre kognitive evner og forutsetninger hvor taleproduksjon kan bli vanskelig. Har barnet fonologiske vansker knyttes det ofte til delen i modellen som tar for seg fonetisk diskriminering, mens barn med artikulasjonsvansker ikke har vansker før det siste leddet i taleprosesseringen. Dyspraksi kan knyttes til koblingen mellom motorisk program og motorisk planlegging. Som nevnt innledningsvis er denne modellen ikke utviklet for å klassifisere språklydvansker, men den kan være et godt utgangspunkt i kartlegging av hvilket nivå i taleprosesseringen et barn strever når årsaken bak språklydvansken er ukjent. Dette gir også et godt utgangspunkt til å finne barnets styrker (Dodd, 2010a).

2.3.4 Dodds modell

Til slutt vil jeg trekke frem en fjerde mulig definering/klassifisering av språklydvansker; Dodd sin klassifiseringsmodell (1995), referert i Dodd (2010a). Dette er en klassifiseringsmodell for de språklydvansker med ukjent årsaksbakgrunn (functional speech disorders). Hennes klassifiseringssystem er et resultat fra mange års forskning på hvilke nivåer i taleprosesseringen vansker med språklyder oppstår, og hvilke tiltak som har vist seg å ha effekt. Dodd trekker frem de fonetiske (produksjon av språklyder) og fonologiske prosessene hvor ulike symptomer kan peke mot hvor i taleprosesseringen vansken ligger. I tillegg har denne måten å klassifisere språklydvansker på også vist seg som å være et godt utgangspunkt for tilrettelegging av tiltak

for ulike språk. Språklydvanskene deles i følgende undergrupper (Dodd, 2010a; Fox-Boyer, 2017):

Artikulasjonsvansker (fonetiske vansker); vansker med å artikulere/produsere en språklyd (et fonem) isolert, rent fysisk. Det kan for eksempel være vansker med å artikulere en /r/ eller en /s/, hvor barnet vil bruke en konsekvent erstatningslyd.

Fonologisk forsinkelse; språklydvanskene regnes som normale i språklydutviklingen, men for yngre barn. Minst én fonologisk prosess regnes som å ligge under barnets egentlige alder, som for eksempel fronting (at «kake» uttales «tate»).

Konsistent fonologiske vansker; de fonologiske prosessene som barnet har vansker med regnes som atypiske i den normale språklydutviklingen, og erstatningslydene er konsistente. For eksempel stopping (at «slange» blir til «tange»).

Inkonsistent fonologiske vansker; de fonologiske prosessene som barnet har vansker med regnes som atypiske i den normale språklydutviklingen, og erstatningslydene er inkonsistente. Det vil si at barnet har språklydvansker som kan gjøre talen vanskelig å forstå, samtidig som at erstatningslydene kan variere og gjøre talen enda mer utfordrende å forstå. Det måles ved at barnet har 40 % variasjon ved benevning av de samme 25 ordene gjentatt tre ganger.

Oppsummering; språklydvansker og klassifisering

I de forrige delene har jeg presentert fire ulike utgangspunkt for hvordan man kan klassifisere språklydvansker, og i tillegg finnes det flere utgangspunkt og tilnæringer til klassifisering. Men utfordringen er, slik som forskning peker på, at det ikke er noen felles forståelse for hvilke symptomer og kriterier som knyttes til de ulike språk- og språklydvansker. ASHA sin definisjon dekker språklydvansker som følge av både kjent og ukjent årsak. Dermed inkluderes både dyspraksi, dysartri, språklydvansker som følge av strukturelle avvik, fonologiske vansker og artikulasjonsvansker. De trekker et skille mellom det de kaller organiske og funksjonelle språklydvansker (jf. kapittel 2.3.1). Bishop et al. (2017) sin forskning inkluderer også de samme undergruppene som ASHA innunder språklydvanskegruppen. Derimot trekkes det ikke et skille mellom organiske og funksjonelle språklydvansker, men deres resultater viser at det kan være et skille mellom de fonologiske vanskene og de andre språklydvanskene fordi fonologiske vansker kan være et symptom for både utviklingsmessige språkvansker og språklydvansker.

At Stackhouse og Wells sin taleprosesseringsmodell blir brukt som utgangspunkt for klassifisering av språklydvansker kan by på utfordringer. Fox-Boyer (2017) trekker frem at en

ulempe med denne modellen er at for å bruke den som et utgangspunkt for å klassifisere språklydvansker krever det en omfattende kartlegging av hvert nivå i taleprosesseringen (Fox-Boyer, 2017). I tillegg poengterer Dodd (2010a) at bruk av denne modellen mangler evidens for hvilket utfall praksis har hatt ved å ta utgangspunkt i denne taleprosesseringsmodellen ved klassifisering av språklydvansker og tilrettelegging av tiltak.

Både Stackhouse og Wells sin modell og Dodd sin klassifiseringsmodell blir beskrevet innenfor et psykolingvistisk perspektiv (Fox-Boyer, 2017). Modellene skal forsøke å gi svar på hvilke prosesser som barnet har vansker med i sin utvikling når årsaken ikke er kjent. Mens man med utgangspunkt i Stackhouse og Wells sin modell kan kartlegge og undersøke barnets utfordringer med tanke på blant annet motoriske programmeringsvansker, blir ikke dette inkludert i Dodd sin modell. Dodd nevner at modellen ikke tar for seg alle språklydvansker, men det hun beskriver som funksjonelle språklydvansker. Men hvis fagpersoner velger å ta utgangspunkt i denne modellen i sin klassifisering og forståelse av språklydvanske som tern, kan man forestille seg at de på bakgrunn av det kun bruker språklydvansker i tilknytning til artikulasjons- og fonologiske vansker og at de andre vanskene faller utenfor denne vanskegruppen.

De ulike modellene og forståelsene tar utgangspunkt i og fremhever ulike aspekter ved språklydvansker. Fremstillingen av disse fire utgangspunktene for klassifisering er bare noen blant flere. Av dette utleder jeg at det kan oppstå misforståelser, uklarheter og feildiagnostisering fordi begreper blir brukt om hverandre, det er uklarheter i hvordan vanskene skal klassifiseres i undergrupper, og hvilke symptomer og kriterier som skal inkluderes i de ulike undergruppene. I tillegg kan disse modellene bidra til en skjematisk fremstilling av språklydvanskene, hvor man tenker at kartlegging skal gi et tydelig svar på hvilken språklydvanske barnet har. Men så viser det seg kanskje i praksis at barnet har en kombinasjon av flere språklydvansker, eller i kombinasjon med andre språkvansker.

2.4 Terminologi innenfor et utvalg norsk faglitteratur

I denne delen vil jeg presentere språklydvansker i lys av terminologi som blir brukt for språk- og tale/uttalevansker innenfor den norske utgaven av ICD-10 (internasjonale klassifikasjoner av sykdommer) og et utvalg av norsk faglitteratur. Så langt har språklydutviklingen blitt beskrevet gjennom at barn skal oppdage, produsere og ta i bruk språklyder. Barns språklydutvikling er en sentral del av barnets språkutvikling, og enkelte modeller kan benyttes for å illustrere at språket er et system bestående av flere enkeltdeler som påvirker hverandre. Jeg har også presentert ulike måter å definere og klassifisere språklydvansker på med

utgangspunkt i internasjonal forskning og faglitteratur for «speech sound disorders» og «speech disorders».

Mens internasjonale forskere og studier diskuterer utfordringene med en manglende forståelse for og bruk av terminologi og diagnosestandarder (Bishop, 2014; Bishop et al., 2017; Bowen, 2015; Dodd, 2010b), er også dette noe som er og har blitt diskutert i Norge. I det følgende presenterer jeg ulike termer for språk, tale, uttale, artikulasjonsvansker osv. slik det blir brukt i originalkilden fra et utdrag norsk faglitteratur.

Rygvoid (2012) poengterer at uklarheter i forståelsen knyttet til de ulike begrepene og termene for språk- og talevansker kan gi konsekvenser i praksis for fagfolk og foresatte når barn har språk- og talevansker. Hun sier for eksempel at hvis en vanske omtales som en forsinket utvikling kan det føre til en holdning hvor man venter og ser om dette utvikler seg av seg selv, og at hvis man bruker bestemte merkelapper på vansker bør man forsikre seg at man har en felles forståelse.

Per i dag blir fremdeles ICD-10 brukt som utgangspunkt for diagnostisering av språkvansker i Norge, da den norske oversettelsen av ICD-11 ikke er klar til å bli tatt i bruk (www.ehelse.no). I ICD-10 er vansker knyttet til språk og tale hvor det ikke er tilknyttet en biomedisinsk tilstand inkludert inn under kode F80 «Spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk». Koden er videre delt i tre grupper;

1) *F80.0 Spesifikk artikulasjonsforstyrrelse*, hvor språkferdighetene generelt er som forventet, mens bruk av språkllyder ligger under forventet nivå. Her inkluderes både fonologisk utviklingsforstyrrelse, funksjonell artikulasjonsforstyrrelse og utviklingsforstyrrelse av artikulasjon. 2) *F80.1 Ekspressiv språkforstyrrelse*, hvor språkforståelsen er som forventet, mens språkproduksjonen gjennom å uttrykke seg ligger under forventet nivå. 3) *F80.2 Impressiv språkforstyrrelse*, hvor språkforståelsen er under forventet nivå, og er ofte kombinert med ekspressive forstyrrelser (Direktoratet for e-helse, 2019).

ICD-10 (norsk versjon) bruker «spesifikk artikulasjonsforstyrrelse» som en overgruppe for utviklingsforstyrrelse av både artikulasjon og fonologi, og det er rimelig å anta at det kan virke forvirrende sammenlignet med hva som blir brukt i faglitteraturen.

I sammenheng med barns språkutvikling og språkvansker fremhever Lind og Kristoffersen (2014) at det er viktig å være klar over at det er et sentralt skille mellom språk og tale; språkvansker og talevansker. Man kan nemlig ha god språkforståelse og kunnskap om språk,

men ha talevansker i form av utfordringer knyttet til taleorganets produksjon av de språklydene man ønsker å ytre. Likeledes kan man ha et godt fungerende taleorgan med god artikulasjon, men hvor språkforståelsen og kunnskapen om språket i bruk kan være utfordrende. De beskriver språket som å være en del av våre mentale ferdigheter og kunnskaper som vi har inni oss, mens talen er selve realiseringen av språket, i tillegg til blant annet gester og skrift. (Lind & Kristoffersen, 2014).

Høigård (2013) redegjør også for skillet mellom språkvansker og talevansker. Hun skriver at hvis språk- og talevansker kommer av syndromer eller funksjonsnedsettelse kalles språkvanskene sekundære, mens de kalles spesifikke hvis det ikke er noen kjent årsak til språk- og/eller talevansken. Når barnet har vansker med selve talen kaller Høigård det talevansker, og nevner i første rekke artikulasjonsvansker, stemmevansker og utfordringer med taleflyt og rytme som undergrupper. Mens hvis barnet har vansker med språkforståelse og/eller språkproduksjon kalles det språkvansker, hvor vanskene knyttes til språkets innholdsside. Ved å ta utgangspunkt i dette skillet hevder Høigård at forskjellen mellom språk- og talevansker er klarerende, men at det i praksis kan være utfordrende med tanke på å finne ut av årsak til en vanske. At hvis et barn bytter ut en lyd med en annen systematisk kan det både være snakk om en artikulasjonsvanske hvor barnet ikke klarer å artikulere den bestemte lyden, eller en fonologisk vanske hvor barnet har utfordringer med å forstå og organisere språklydsystemet sitt for å skille mellom ords betydninger. I denne sammenheng omtaler Høigård fonologiske vansker som en språkvanske. I tillegg blir de fonologiske vanskene også omtalt som språklydvansker senere i det aktuelle kapittelet: «språklydvansker (fonologiske vansker)» (s. 223). Når barnet har vansker med å uttale/artikulere de enkelte språklydene bruker Høigård i hovedsak betegnelsen artikulasjonsvansker, men fonetiske vansker blir også brukt (s.224). Med andre ord beskriver Høigård (2013) artikulasjonsvansker som talevansker, og fonologiske vansker som språkvansker – i tillegg til at de fonologiske vanskene omtales som språklydvansker ved et tilfelle.

Til sammenligning fremstiller Helland (2012) forskjell mellom språk- og talevansker med bruk av og inkludering av andre termer. Hun refererer til at hun har tatt utgangspunkt i statped.no (2012), og deler først språk- og talevansker i språk som primærvanske og språk som sekundærvanske. I likhet med Høigård (2013) blir språk som sekundærvanske beskrevet ut ifra at språk- og/eller talevansken er en følgevanske som følge av et syndrom eller funksjonsnedsettelse, mens når det er snakk om språk som primærvanske referer det til at

barnets primære vanske er språk- og/eller talevansker. Primærvanskene kategoriseres slik: afasi (ervert språkvanske, forårsaket av for eksempel hjerneslag), artikulasjonsvansker (utfordringer med å artikulere og uttale språklyder som følge av manglende kontroll over muskulaturen i taleorganet; leppe-kjeve-ganespalte, dyspraksi, dysartri eller uten bestemt årsak), stemmevansker (skade, forstyrrelser eller sykdom i taleorganet), taleflytvansker (løpsk tale og stamming), dysleksi og lese- og skrivevansker og spesifikke språkvansker. Til spesifikke språkvansker refererer Helland (2012) til at et barn med fonologiske vansker kun skal inkluderes hvis barnet har vansker også knyttet til andre områder ved språket. Og at det som beskrives som artikulasjonsvansker ikke skal plasseres innenfor spesifikke språkvansker.

I Rygvold (2012) sin fremstilling av språkvansker hos barn tydeliggjør hun at det er en forskjell mellom de ferdighetene vi har i tilknytning til å snakke og det å ha et språk. Hun trekker også frem at barns språk ofte kan bli beskrevet ut ifra «å snakke/snakker ikke», men at det ved fagspråk er viktig å skille begrepene snakke og språk fra hverandre. Og i den sammenheng bruker man gjerne «tale» fremfor «snakke» i forbindelse med hvordan vi kommuniserer det talte språk. Når Rygvold (2012) beskriver og klassifiserer språkvansker finner man både likheter og forskjeller fra Høigård (2013) og Helland (2012). Rygvold (2012) deler språkvansker inn i generelle og spesifikke språkvansker. Generelle språkvansker samsvarer med det som omtales som sekundærvansker i de forrige avsnitt. Til fonologiske vansker, som presenteres innenfor spesifikke språkvansker, belyser hun en forskjell mellom artikulasjon og fonologi. At det er en forskjell mellom at språklydene ikke brukes som forventet som følge av vansker med å oppfatte språklyders (fonemenes) betydning for å få frem en bestemt mening (fonologiske vansker), og det at man har utfordringer med å artikulere språklydene (artikulasjonsvansker) (Rygvold, 2012). Rygvold er også med i diskusjonen og arbeidet for å utarbeide ny, felles terminologi i forbindelse med språkvansker, hvor hun sitter i arbeidsgruppen som er ansvarlig for den norske studien som skal ta utgangspunkt i Bishop et al. (2017) sin forskning. Denne forskningen setter et kritisk blikk mot den tidligere inndelingen av generelle og spesifikke språkvansker, slik som Rygvold (2012) i sin tid tok utgangspunkt i, hvor man nå søker etter en mer hensiktsmessig terminologi og kriterier for diagnostisering. For mer informasjon: www.catalisenorge.no (Statped, 2019).

Espenakk et al. (2007) innleder sin beskrivelse av barns språkvansker med at de mest vanlige utfordringene man kan finne hos førskolebarn er vansker knyttet til språk og tale. Den videre fremstillingen av språkvansker tar utgangspunkt i spesifikke språkvansker, som beskrives som

barnets primære vanske og hovedproblem uten at det er noen annen årsaksforklaring. I likhet med ICD-10 grupperes spesifikke språkvansker videre i ekspressive vansker (utfordringer med språkproduksjon), impressive/ekspressive vansker (utfordringer med språkforståelse, ofte kombinert med utfordringer med språkproduksjon) og fonologiske vansker (utfordringer med lydsystemet i språket). Videre utdyper Espenakk et al. (2007) hvordan språkvanskene kommer til uttrykk, hvor blant annet uttalevansker blir gjort rede for. At det finnes ulike uttalevansker, og at de ulike typene knyttes til at det kan være forskjellige årsaker til hvorfor uttalen er utfordrende. Taleproduksjonen knyttes til tre nivåer: artikulasjon (beskrevet som bevegelse av taleapparatet), det fonetiske (beskrevet som artikulasjonsbevegelsenes motoriske bevegelse) og det fonologiske (beskrevet som språklydenes organisering) (Espenakk et al., 2007).

Videre omtaler Espenakk et al. (2007) uttalevanskene i tilknytning til artikulasjonsvansker, fonologiske vansker og dyspraktiske vansker. Artikulasjonsvanskene knyttes til utfordringer med å artikulere klare og riktige språklyder, for eksempel på grunn av tannfelling eller lesping. Fonologiske vansker knyttes til det kognitive hos barnet som gjør det i stand til å tilegne seg språklydsystemet, og vanskene går ut på at barnet strever med å oppfatte og å bruke kontrastene mellom språklydene. Fonologiske vansker kan være en del av en større språkvanske, eller opptre som en isolert vanske der barnets språkforståelse og øvrige språkutvikling er aldersadekvat. (Verbale) dyspraktiske vansker knyttes til barn som har utfordringer med å gjøre viljestyrte bevegelser med muskulaturen i taleapparatet, noe som fører til at det er vanlig at talen er preget av variert uttale. Mangelen på kontroll over programmering av muskulaturen i taleapparatet er ikke knyttet til nedsatt fungering/skade nevrologisk eller muskulært. I tillegg bruker Espenakk et al. (2007) termen «språklydvansker» (s. 44) én gang i forbindelse med kartlegging av uttalevansker, hvor det kan knyttes usikkerhet til om termen «språklydvansker» knyttes til uttalevansker eller fonologiske vansker.

En annen måte å beskrive språklydvansker/talevansker finnes i Hagtvatn (2004) sin presentasjon av fonologisk utvikling. Hun omtaler vanskene med talen som uttaleavvik, og poengterer at det mellom barn kan være store forskjeller. Hvis et barn har en fonologisk utvikling som ligger under forventet nivå trekker hun frem at utfordringene kan knyttes til tre områder; auditiv utfordring (problemer med å oppfatte talespråkets bestemte lydforskjeller), nevrologisk utfordring (problemer med planlegging av presis artikulasjon av bestemte bevegelser) og motorisk utfordring (problemer med å bevege artikulasjonsapparatet slik man skal). I tillegg til denne inndelingen av hvorfor barn har uttaleavvik og hvordan det kan komme til uttrykk,

poengterer Hagtvet (2004) at språkets hørbare side er uttalen. At hvis et barn har avvik i sitt talte språk blir det gjerne tidlig oppdaget, mens hvis barnet har vansker knyttet til språkforståelse kan det være mer utfordrende å oppdage. Av den grunn kan små uttaleavvik føre til overdrevet bekymring, mens kanskje språkforståelse av alvorlig grad kan bli oversett. I likhet med Lind og Kristoffersen (2014) tydeliggjør Hagtvet (2004) at barn kan ha tilsynelatende god uttale, men ha vansker med språkforståelse. På samme måte som at barn kan ha vansker med språkforståelsen til tross for at uttalen er påfallende god.

Melby-Lervåg og Lervåg (2018) har skrevet om språkutvikling hos barn fra null til fem år, og har en noe annen bruk av terminologi for å beskrive språkvansker; forsinket og avvikende språkutvikling. De poengterer at barn i denne alderen går igjennom en voldsom utvikling når det kommer til språklydsferdigheter og vokabular, og at det er en kompleks utvikling som for noen barn fører til avvikende eller forsinket språkutvikling. De trekker frem to ferdigheter som er sentrale i barns språkutvikling. Den første ferdigheten er forståelse av språklydene/språklydsferdigheter; å både oppfatte og produsere språklydene. Den andre ferdigheten er språkforståelse; forståelse av innholdet i språket, ords betydning og språkets oppbygning.

Videre poengterer Melby-Lervåg og Lervåg (2018) at språklydsferdighetene er en viktig ferdighet og grunnlag for videre lese- og skriveopplæring. I de to siste årene av barnehagen, hvor barn er mellom fire og fem år, er det vanlig at det blir rettet bekymring mot det Melby-Lervåg og Lervåg (2018) omtaler som eventuelle uttalefeil. De trekker frem at uttalefeilene kan variere fra vanlige forsinkelser som man tenker at går over av seg selv, til mer alvorlige uttalefeil som gjør det vanskelig for andre å forstå talen til barnet. Noen mente tidligere at dette kunne skyldes umoden munnmotorikk. Melby-Lervåg og Lervåg (2018) forklarer videre at; *«Bare en liten andel barn viser seg å ha uttalevansker på grunn av umoden munnmotorikk, og i mange tilfeller har barn med uttalevansker også et underliggende problem med å bearbeide språklydvansker»* (s. 178). Hva språklydvansker referer til blir ikke videre omtalt annet enn at språklydsferdigheter knyttes til å oppfatte og produsere språklyder, og at språklydvansker kan knyttes til risiko for utvikling av dysleksi. Bruk av språklydvanske som en term i denne sammenheng vil kanskje for noen kunne oppleves som utydelig, hvis man ikke har en klar definisjon på hva språklydvansker kan være.

Så langt har utdraget fra faglitteraturen peket på ulik terminologi i tilknytning til temaer som i hovedsak har tatt utgangspunkt i barns språkutvikling og språkvansker, hvor termer og begreper

knyttet til tale, uttale og språklyder blir inkludert. Men noe av faglitteraturen tar også utgangspunkt i talevansker, som for eksempel Skaug (2005). Innledningsvis gir hun en innføring i barns læring av språklyder og eksperimentering med artikulasjonsmåte og artikulasjonssted. Dette refererer hun til som talespråkutvikling. I likhet med Skaug (2005) gjør også Tørdal og Kjøl (2010) rede for talevansker, i den forbindelse hos barn med leppe-kjeveganespalte. De gir også en innføring i normal utvikling av å produsere, oppdage og å ta i bruk språklydene i språket, men hvor de refererer til det som språklydutvikling.

Alt i alt tyder dette utdraget fra norsk faglitteratur på at det blir brukt ulik terminologi for å beskrive og dele inn språk- og språklyd(tale)vansker. For eksempel språkvansker, generelle språkvansker, sekundære språkvansker, spesifikke språkvansker, primære språkvansker, fonologiske vansker, språklydvansker, talevansker, uttalevansker, uttaleavvik, uttalefeil, artikulasjonsvansker, fonetiske vansker, dyspraktiske vansker, dysartri, umoden munnmotorikk – og at det utenom fagspråket i mange sammenhenger refereres til barns språk ut ifra hvordan de «snakker». Mange av undergruppene av språk- og språklydvansker viser sammenheng og felles forståelse, mens andre steder blir terminolog og klassifisering brukt forskjellig. Kanskje har forfatterne og forskerne bak litteraturen den samme grunnforståelsen for de ulike vanskene, men når termer og begreper brukes om hverandre kan det tenkes at det skaper ulik forståelse hos leseren av litteraturen når de leser, tolker og forstår ut ifra sin forståelsesramme. Hvis man i tillegg er usikker på hvordan språk- og språklydvansker deles inn, og hva man legger i de ulike undergruppene, er det ikke bare enkelt å danne seg et klart bilde. Bishop et al. (2017) argumenterer med bakgrunn i sin Delphi-studie som er gjennomført i enkelte engelsktalende land, at også andre land burde gjennomføre en slik studie slik at man kan skape en felles forståelse for og bruk av terminologi for tale-, språk- og kommunikasjonsvansker. I den forbindelse blir det spennende å se hvilke resultater som kommer ut ifra den lignende studien som i disse dager er i startfasen her i Norge.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode og forskningens oppbygning og metodiske prosesser. Først vil jeg begrunne valg av kvalitativ undersøkelsesmetode, hvilke vitenskapsteoretiske refleksjoner som ligger til grunn og en hermeneutisk tilnærming til forskningen. Deretter vil jeg beskrive arbeidet med å planlegge og gjennomføre det kvalitative forskningsintervju. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for reliabilitet, validitet, etiske spørsmål og min rolle som forsker.

3.1 Kvalitative undersøkelsesmetoder

I dette underkapittelet vil jeg begrunne valg av kvalitativ undersøkelsesmetode. Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i en kvalitativ metode, på bakgrunn av oppgavens formål og problemstilling. Å søke etter en forståelse av sosiale fenomener er et viktig mål innenfor kvalitativ forskning, og metoden gir et godt utgangspunkt for å undersøke hvilke erfaringer, refleksjoner og opplevelser enkeltpersoner har knyttet til et fenomen. I tillegg står forskerens fortolkning og analyse av disse sosiale fenomenene sentralt. (Thagaard, 2013). Når man samler inn data gjennom kvalitativ metode er det vanlig at observasjoner, opplevelser eller samtaler er utgangspunktet for en språklig fremstilling (Befring, 2010).

Sammenlignet med kvantitativ forskning vil det i kvalitativ forskning oppstå en nærmere kontakt mellom forsker og informant. Når forskerens fortolkning og analyse av datamateriale i tillegg står sentralt, fører det til ulike utfordringer knyttet til metodologien og etiske betraktninger. Det er derfor viktig for meg som forsker å gjøre rede for og tydeliggjøre de valgene og prosessene som er gjort gjennom dette forskningsprosjektet, blant annet *hva* jeg fokuserer undersøkelsen på, *hvem* som er informantene mine, *hvor* og *hvordan* datainnsamlingen er utført og *hvorfor* jeg gjør disse valgene. Ikke minst de valg som er gjort etter datainnsamlingen, nemlig i transkriberingen, analysen og drøftingen. Dette er avgjørende for i hvilken grad mitt prosjekt kan sies å være overførbar og troverdig (Thagaard, 2013). Dette vil jeg utdype nærmere senere i kapittelet.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg at en kvalitativ metode skal gi meg grunnlag til å få en innsikt i de erfaringer og refleksjoner et utvalg logopeder beskriver fra sin praksis med veiledning av pedagoger i barnehage i forbindelse med språklydvansker hos barn. Med bakgrunn i studiens formål med å utdype kunnskap om og å tilegne nyansert innsikt i terminologi og logopedisk veiledning i tilknytning til språklydvansker har jeg benyttet et interpretativt design. Befring (2015) beskriver et forskingsdesign som forskningsarbeidets totale, helhetlige opplegg. Det forskningsdesignet man velger vil kunne påvirke oppgavens formål, formulering av problemstilling, metodisk tilnærming til datainnsamling, og videre analyse og drøfting. Det blir med andre ord retningslinjer for hvordan jeg som forsker tenker at prosjektet skal utføres (Thagaard, 2013). Med et interpretativt forskningsdesign tar studien utgangspunkt i en fortolkningslære, hvor man ønsker å forstå en dypere mening bak for eksempel et fenomen, handling eller situasjon i den sosiale virkelighet (Wagenaar, 2011; Yanow, 2014). Med andre ord er min forskning en fortolkende studie, og dette vil jeg beskrive nærmere i underkapittel 3.3.

3.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Innenfor vitenskapsteori og forskning står man ovenfor ulike veivalg. Mitt forskningsprosjekt hører inn under samfunnsvitenskapen, som tar utgangspunkt i folks opplevelse av den sosiale virkeligheten. I tilknytning til denne studiens formål ønsker jeg å få innsikt i logopedenes egne beskrivelser av den virkeligheten de opplever, på veien mot å utdype kunnskap om og å tilegne nyansert innsikt i terminologi og logopedisk veiledning innenfor dette område (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016).

Med et ønske om å få innsikt i hvordan virkeligheten ser ut fra andres perspektiv, er det viktig at jeg som forsker er bevisst min egen forståelse av den sosiale virkeligheten og hvordan kunnskap konstrueres. I samfunnsvitenskapelig sammenheng kan dette påvirke forholdet mellom meg som forsker i møte med mine informanter, teori, datamateriale og videre analyse og drøfting. (Madsbu, 2011; Thagaard, 2013). Dette handler om *ontologi*; teorier om den enkeltes forståelse av hvordan den sosiale virkeligheten ser ut og er (Johannessen et al., 2016; Madsbu, 2011; Ryen, 2002), og *epistemologi*; en erkjennelsesteori som forsøker å si noe om sannheten i den kunnskapen man har og hvordan man får tak i/konstruerer den (Johannessen et al., 2016). Jeg posisjonerer meg og min forskning innenfor den *konstruktivistiske* ontologi og epistemologi.

Med et konstruktivistisk syn tar jeg utgangspunkt i at jeg gjennom deltakelse i bestemte sosiale sammenhenger og i et felleskap konstruerer kunnskap om virkeligheten, og at dette påvirker hvordan virkeligheten ser ut for meg. I min studie vil det si at mine informanter og jeg som forsker i felleskap gjennom samtale vil utarbeide en kunnskap og tolkning knyttet til fenomenet som jeg forsker på i denne studien. Relasjonen mellom oss og mellom våre fortolkninger vil være av betydning (Thagaard, 2013). Samtidig er jeg bevisst at vi kan ha forskjellig oppfattelse av hva som er virkeligheten, og hvordan kunnskap konstrueres (Nilssen, 2012). Begge parter gir et viktig og avgjørende grunnlag for forskningsprosjektets kunnskapsutvikling, og påvirker hvordan dette fenomenet fremstår i virkeligheten for oss (Thagaard, 2013). Konstruktivismen baserer seg på at kunnskapen den enkelte har om virkeligheten bygger på individuelle erfaringer og opplevelser, en kunnskap og prosess som egentlig foregår ubevisst, men som påvirkes i samspill med andre individer, sosiale sammenhenger, miljø og kulturelle kontekster. (Madsbu, 2011). I min studie fortolker jeg informasjon som bygger på andres fortolkninger av et bestemt fenomen i deres virkelighet.

Mitt konstruktivistiske syn på kunnskapens konstruksjon og sannhet, samt forståelse av den sosiale virkelighet henger nært sammen med det interpretative forskningsdesign. For meg som forsker og for min studie vil det si at det ikke finnes en objektiv sannhet for hvordan dette fenomenet kan studeres. Den forståelsen, kunnskapen, erfaringene og fortolkningene som mine informanter og jeg som forsker har er med på å forme denne studien. Både med tanke på hvilken teori og kunnskap som formidles og hvilke beskrivelser som presenteres av logopedenes praksis med å veilede pedagoger i barnehagen i forbindelse med språklydvansker (Wagenaar, 2011; Yanow, 2014).

3.3 Hermeneutisk tilnærming

I denne delen vil jeg beskrive den hermeneutiske tilnærmingen jeg som forsker har i denne studien. I de forrige underkapitlene er begrepene tolkning og fortolkningslære blitt nevnt i sammenheng med interpretativ forskning og konstruktivistisk syn. I den forbindelse er hermeneutikken sentral, en tilnærming hvor man søker forståelse gjennom tolkning (Befring, 2015). I møte med mine informanter og datamateriale søker jeg etter å få innsikt i et dypere meningsinnhold fra datamaterialet (Dalen, 2011). Min studie kan beskrives som en subjektiv fortolkende prosess basert på en interaksjon mellom mine informanter, datamateriale, teori, forskning og min rolle som forsker (Befring, 2015).

Hermeneutikken søker etter et meningsinnhold som er dypere enn det som er direkte innlysende når folks handlinger fortolkes, skriver Thagaard (2013). Hun skriver også at den hermeneutiske tilnærmingen legger vekt på at det er en sammenheng mellom forståelse og den konteksten som et meningsinnhold er en del av. Det vil si at et meningsinnhold består av en helhet av flere deler, og at det ikke finnes en egentlig sannhet fordi det er rom for ulike tolkninger.

Mitt forskningsarbeid består av en helhet av ulike deler; oppgavens formål og problemstilling, min forforståelse, mitt utvalg for temaets forankring i teori, informantenes beskrivelser av egen praksis og de ulike metodologiske valg jeg som forsker tar i denne prosessen. Oppgavens helhet er altså påvirket av et samspill mellom disse delene, samtidig som oppgavens helhetsoppfatning kan påvirke enkeltdelene (Dalen, 2011). Dette kan beskrives som *den hermeneutiske sirkel* som fokuserer på pendlingen mellom de enkelte delene og prosjektets helhet. I min studie vil dette si at jeg som forsker ikke følger en lineær prosess med en bestemt start og en bestemt mållinje, men jeg veksler mellom de ulike delene; for eksempel prosjektets enkeltdeler og helhet, min rolle som forsker og datamateriale, min forforståelse og helhetsforståelse (Befring, 2015; Dalen, 2011).

Min forforståelse bygger på de forelesningene jeg har hatt innenfor tema, den litteraturen jeg har lest og samtaler og praksis jeg har hatt i møte med logopeder. Jeg sitter også med en erfaring fra at jeg selv har vært pedagog i barnehage. Bakgrunnen for oppgaven er blant annet den pågående diskusjonen om mangelen på en felles forståelse for og bruk av terminologi i forbindelse med språk- og språklydvansker, hvor jeg har vært nysgjerrig på hvordan dette kan påvirke logopedenes praksis. Denne forforståelsen kan påvirke min subjektive fortolkning gjennom dette forskningsprosjektet, hvor jeg kan ende opp med å gjøre valg basert på forutinntatthet. Likevel bygger oppgavens formål og problemstilling ut ifra et nokså ukjent territorium for meg. Gjennom denne bevisstgjøringen har jeg jobbet mot at valg jeg har tatt underveis skal bygge på innsikten fra den enkelte logopeds erfaring uten at jeg har lagt klare føringer for hvilke resultater jeg har ønsket, og med en åpenhet i møte med forskningsprosjektets enkeltdeler og eventuelt justering av min forståelse av dette. For å styrke forskningens sannhet og kvalitet har det vært viktig for meg som forsker å ha en systematisk tilnærming til de refleksjoner og beslutninger jeg har tatt underveis i metodologien, datainnsamling, analyse og fremstilling av resultater og drøfting (Thagaard, 2013).

Med det konstruktivistiske syn er jeg bevisst hvordan min subjektiv fortolkning kan være betydningsfullt for hvordan virkeligheten oppfattes og hvordan kunnskap konstrueres i denne studien, hvor jeg har hatt et ønske om å sette forforståelsen til side for å oppdage eventuelle nye og betydningsfulle nyanser. I denne sammenheng har også den hermeneutiske spiral vært til hjelp for å finne balansen mellom å heve blikket for å se studiens helhet og å dykke ned i studiens ulike deler og temaer.

Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg som forsker har anvendt disse prinsippene som føringer i mitt forskningsprosjekt.

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

I dette underkapittelet vil jeg beskrive arbeidet med å planlegge og gjennomføre det kvalitative forskningsintervju. Dette underkapittelet er videre inndelt i to nye undertitler; det semistrukturerte intervju og utvikling av intervjuguide. Valg av metode bygger ofte på hva man tenker er best egnet for å gi et godt og nyansert svar på forskningsprosjektets problemstilling. I denne studien har det vært ønskelig at informantene skal få en stor frihet til å kunne beskrive sin praksis med veiledning av pedagoger i barnehagen i forbindelse med språklydvansker hos barn. I datainnsamlingen skulle den enkelte logopeds beskrivelser av egen praksis komme best

mulig fram, og som forsker ønsket jeg å sette min forforståelse og eventuelle påvirkning til side. Valg av metode ble derfor det kvalitative forskningsintervjuet (Johannessen et al., 2016).

Gjennom tidene har det vært kritikk knyttet til kvalitativ forskning og intervju, hvor blant annet troverdighet, pålitelighet og validitet har vært diskutert. Dette på bakgrunn av at det for eksempel i intervjuer er forskeren som utarbeider spørsmål/tema, forskerens fortolkning av datamateriale kan gi en skjev/partisk framstilling og helheten kan generelt bli sterkt påvirket av det subjektive (Ryen, 2002). For meg som forsker er det derfor viktig å understreke både mitt konstruktivistiske syn og hermeneutiske tilnærming; det finnes ikke én sannhet, men min forståelse av verden jeg lever i og fenomen jeg møter er avhengig av både den konteksten jeg er i og det samspillet jeg er en del av. Jeg som forsker ønsker å gjengi datamaterialet på en redelig og troverdig måte, med bevissthet rundt min subjektive fortolkning hvor målet er å presentere resultater, finne særtrekk ved meningsinnholdet, se dette i lys av teori og eventuelt se etter dypere meningsinnhold. Og i framstillingen av dette vil jeg som forsker understreke at det skal komme tydelig frem hva som er hva (Johannessen et al., 2016; Ryen, 2002; Thagaard, 2013).

3.4.1 Det semistrukturerte intervju

Et kvalitativt forskningsintervju vil kunne variere både i planlegging og gjennomføring, og forskerens valg både før, underveis og etter intervjuet står sentralt i denne kvalitative metoden. På den ene siden kan forskeren velge både tema, fastsatte spørsmål og en struktur som er bestemt på forhånd gjennom et såkalt strukturert intervju. Eller på den andre siden velge et åpent intervju der spørsmål knyttet til tema er mer uformelt, fleksibelt og åpent for at informantene selv sentrer tema ut ifra egne erfaringer og opplevelser (Johannessen et al., 2016).

Intervjuformen som jeg har tatt utgangspunkt i ligger mellom disse ytterpunktene og kalles et semistrukturert eller delvis strukturert intervju. I mitt forskningsprosjekt innebærer dette at jeg har tatt utgangspunkt i mitt tema og spørsmål knyttet til det, men med et ønske om at informantenes svar skal være åpne og frie. Det vil si at jeg som forsker har vært mer fleksibel med tanke på rekkefølge og struktur gjennom intervjuet, og målet er at informanten åpner seg opp og selv leder an ut ifra sine erfaringer fra veiledning med pedagoger i barnehage i forbindelse med språklydvansker hos barn. Dette åpnet også for at informantene fikk mulighet til å diskutere temaer som jeg på forhånd ikke hadde tenkt på, men som viste seg å bli viktig for analysen og drøftingen. I tillegg ga det semistrukturerte intervjuet meg mulighet til å påse at temaer underveis i intervjuet som var viktig for problemstilling ble diskutert (Befring, 2015;

Thagaard, 2013). Jeg knytter også valget av det semistrukturerte intervju til konstruktivismen og hermeneutikken. Den frie strukturen legger til rette for at den sosiale virkeligheten og kunnskapen til fenomenet som studeres skapes gjennom et åpent felleskap i interaksjonen mellom den enkelte informant og meg som forsker.

3.4.2 Utvikling av intervjuguide

Utvikling av intervjuguide er et godt utgangspunkt for å planlegge og forberede seg til et intervju (Thagaard, 2013). Min utvikling av intervjuguide tok utgangspunkt i mitt valg av å gjennomføre semistrukturert intervju, samt formulering av problemstillingen; «*Hvordan beskriver logopeders sin praksis med veiledning av pedagoger i barnehagen i forbindelse med språklydvansker hos barn?*». Med en nokså åpen problemstilling som ikke har et tenkt «riktig» svar, var tanken at problemstillingen skulle åpne for flere muligheter, altså at informanten selv kunne beskrive sine erfaringer og kunnskap basert på sin praksis. Min utforming av intervjuguide tar utgangspunkt i «traktprinsippet», hvor intervjuet begynner med en generell informasjon og presentasjon av meg som forsker og forskningsprosjekt, deretter innledende spørsmål om den enkelte informanten. Dette for å bygge opp en god og trygg relasjon mellom informanten og meg før vi sammen gikk over til intervjuets hoveddel (Dalen, 2011).

Tema og spørsmål i intervjuguidens hoveddel tar utgangspunkt i to innledende, åpne spørsmål: 1) hvordan klassifiserer logopeden språklydvansker og 2) hvordan formidles språklydvansken til pedagog i veiledning. I denne sammenheng er det tenkt at logopeden på forhånd av veiledningen har gjort de nødvendige kartleggingene for å finne ut hvilke utfordringer barnet har, og at kartleggingen viser at barnet har språklydvansker uten mistanke om vansker knyttet til andre områder ved språket. Videre er det tenkt at pedagogen skal følge opp barnets utfordringer i barnehagen med bakgrunn av den veiledningen som er blitt gitt fra logoped. Logopedens svar på disse spørsmålene dannet grunnlag for videre samtale, og for hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt. Logopedens veiledning av tiltak og eventuelle utfordringer var også sentrale spørsmål i intervjuguidens hoveddel.

Avslutningsvis inneholdt intervjuguiden også en avslutningsdel, hvor jeg stilte spørsmål om det var noe mer informanten ønsket å tilføye, og om det var greit at jeg tok kontakt hvis jeg lurte på noe underveis i bearbeidingen og analysen av datamaterialet. Jeg ville også legge til rette for at vi kunne ha en avsluttende samtale hvis informanten ønsket og hadde tid etter intervjuet, slik at de ikke skulle oppleve det som at jeg som forsker hastet videre etter at jeg hadde fått det jeg ville ha. I tillegg ville jeg avklare med informantene om de ønsket innsikt i transkriberingen

eller framstilling av resultater for at de skulle kunne forsikre seg om at framstillingen av deres ytringer ble riktig (Dalen, 2011; Ryen, 2002).

Jeg ønsket at logopedenes beskrivelser tok utgangspunkt i den enkelte logopeds forståelse av språklydvansker hos barn, hvor det på forhånd ikke ble gitt en definisjon på hva som tenkes som språklydvansker i denne studien. Logopedenes beskrivelser av egen praksis med veiledning av pedagoger i barnehagen er med utgangspunkt i barn som kun har språklydvansker hvor det ikke er mistanke om andre språkvansker i tillegg.

3.5 Utvelgelse av informanter

I denne delen vil jeg gjøre rede for min utvelgelse av informanter til dette forskningsprosjektet. Så langt har jeg beskrevet vitenskapsteoretiske valg med tanke på kvalitativ metode, konstruktivistisk og hermeneutisk tilnærming, og begrunnelser for valg av semistrukturert forskningsintervju. En annen faktor som er viktig både for forskningens innhold og validitet er hvordan jeg har gått frem for å velge mine informanter. To sentrale faktorer har vært viktig for meg som forsker i denne prosessen. Det første er at siden prosessen med gjennomføring av intervju, transkribering, analyse og drøfting er tidkrevende, har utvalgets størrelse vært avhengig av hva som er gjennomførbart ut ifra mine forutsetninger. For det andre ble det viktig for meg at analysen og tolkningen bygger på en tilstrekkelig kvalitet basert på datamaterialet jeg har samlet inn (Dalen, 2011).

For å kunne jobbe mot disse målene har jeg tatt valg basert på det Dalen (2011) beskriver som egnede utvalg. Innenfor kvalitativ forskning er ikke målet at resultatene skal generalisere en større populasjon, eller at bestemte enheter skal sammenlignes. Studiens formål er å tilegne nyansert innsikt i terminologi og logopedisk veiledning i tilknytning til språklydvansker hos barn, gjennom logopeders subjektive opplevelse av virkeligheten innenfor dette fenomenet. Som forsker ønsker jeg gjennom fortolkning av valide resultater å utforske eventuelle mønstre og nyanser innenfor den konteksten fenomenet studeres innenfor. Og utgangspunktet for min utvelgelse av informanter har derfor bygget på at antall informanter ikke er det sentrale, men den informasjonen de gir gjennom sine erfaringer (Ryen, 2002).

Utvelgelsen av mine informanter er basert på strategisk- og kriteriebasert utvalg. Med strategisk utvalg har jeg som forsker valgt informanter ut ifra hvilke kvalifikasjoner, egenskaper og erfaringer som jeg tenker er relevant for å belyse forskningens problemstilling (Thagaard, 2013). Valget er også basert på tid og forutsetninger som jeg som forsker har hatt for dette forskningsprosjektet. Johannessen et al. (2016) skriver at mindre prosjekter vanligvis har et

utvalg basert på 10-15 informanter, men at det ved studentprosjekter er vanlig at utvalget må begrenses ytterligere. De understreker også betydningen av at utvalgets størrelse ikke er det viktigste, men å skaffe et utvalg av informanter som er relevante for sitt prosjekt.

Med et oversiktsbilde over aktuelle logopeder innenfor en grafisk avgrensning og hvilken størrelse jeg ønsket for mitt utvalg, satte jeg opp kriterier for videre utvalg. Jeg ønsket at mine informanter skulle 1) være logoped MNLL (medlem av Norsk Logopedlag, med godkjent logopedutdanning), 2) ha erfaring med språklydvansker hos barn i barnehage og 3) ha erfaring med veiledning av pedagoger i barnehage i forhold til språklydvansker hos barn. Med slike kriterier har jeg gjort et utvalg som kan beskrives som et typisk utvalg, fordi utvalget baserer seg på informanter som jeg betrakter som typiske for det fenomenet som dette forskningsprosjektet bygger på (Thagaard, 2013).

Førstegangskontakt med mine informanter ble gjort over telefon. På forhånd hadde jeg søkt opp logopeder, både kommunale og private, gjennom kontaktinformasjon på Norsk Logopedlags hjemmesider eller enkelte kommuners kontaktinformasjon i forbindelse med logopedisk tilbud. På telefon presenterte jeg meg selv og ga en kort intro til min studie. Jeg spurte så om jeg kunne sende ytterligere informasjon om studien på mail, og at de deretter kunne svare om de ønsket å delta. Fem av seks logopeder som jeg ringte takket ja til å få tilsendt ytterligere informasjon på mail, hvorav alle de fem logopedene som mottok informasjonsskriv ønsket å stille til intervju.

I utvelgelsen av både informanter og teori som støtter opp under mine valg er jeg bevisst at det foreligger subjektive fortolkninger, i tråd med det konstruktivistiske og hermeneutiske perspektiv. De avgrensningene og utvalg som jeg har tatt innebærer en mulighet for at det er satt begrensninger og en skjevhet for å kunne gi et nøytralt resultat og utgangspunkt for videre fortolkning. Utvelgelsen av informanter baserer seg på et ønske om å få innsikt i det fenomenet som forskes på i denne studien fra et variert utvalg med tanke på den heterogene gruppen som logopeder representerer (Ryen, 2002).

Utvalget består av fem logopeder som har jobbet innenfor logopedien i varierende tidsrom, de har ulike arbeidserfaringer og har erfaringer i tilknytning til å jobbe innenfor ulike nivåer med veiledning av språklydvansker hos barn (kommunalt, privat, statlig). Alle logopedene er kvinner, et resultat som er tilfeldig. Dette viser den hovedvekten av kvinner som representerer logopedi som profesjon. I presentasjon av resultater vil logopedene bli fremstilt med de anonyme betegnelsene L1, L2, L3, L4 og L5, og referert til som «hun» i enkelte sammenhenger, for å følge forskningsetisk prinsipp om konfidensialitet.

3.6 Intervjugjennomføring

I denne delen vil jeg beskrive hvordan intervjuet ble gjennomført. I forkant av intervjuet gjennomførte jeg et prøveintervju. Dette ga meg som forsker mulighet til både å teste egne intervjuferdigheter og intervjuguide, og det ga meg gode tilbakemeldinger på spørsmålsformuleringer og hvordan min væremåte som intervjuer fremstår. I tillegg fikk jeg testet ut opptaksutstyret (Dalen, 2011). I tillegg har tilbakemeldinger fra veileder i forhold til oppbygning av intervjuguide og spørsmålsformulering vært betydningsfullt.

Før selve intervjuet fikk informantene tilsendt informasjons- og samtykkeskjema. Dette informasjonsskrivet inneholdt prosjektets bakgrunn, formål og foreløpig problemstilling, samt etiske retningslinjer i forbindelse med konfidensialitet (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i en interpretativ, hermeneutisk tilnærming og semistrukturert intervju, ønsket jeg å sette min forforståelse til side for å åpne for at de utvalgte informantene sine beskrivelser dannet utgangspunktet for intervjuet. Informantene visste selvfølgelig tema og bakgrunnen for studien, men fikk ikke innsyn i intervjuguiden på forhånd. Dette for å forhindre at informantene delte av erfaringer som dem tror jeg vil høre om, framfor hva dem fokuserer på i egen praksis.

I intervjugjennomføringen var det viktig for meg som forsker å legge til rette for en god start, som intervjuets oppvarming. På denne måten ønsket jeg å legge til rette for at informanten skulle få tillit til meg som forsker, hvor jeg også var bevisst mitt kroppsspråk og å ha en åpen framturen (Ryen, 2002). En viktig forutsetning for at informasjonen man får fra informanter blir av best kvalitet, er det menneskelige samspillet og relasjonen som skapes i intervjusituasjonen mellom forsker og informanten (Dalen, 2011).

Etter en myk start på intervjuet ledet jeg intervjuet over til hoveddelen. Den følgende samtalen baserte seg på åpne spørsmålsformuleringer som la til rette for at den enkelte informant delte av sine erfaringer basert på hva de vektlegger som mest verdifullt knyttet til temaet. I denne delen av intervjuet jobbet jeg for å finne en balanse mellom å være lyttende og spørrende. Å være lyttende innebærer at jeg med både kroppsspråk, blick og bekræftelse viste interesse og anerkjennelse for det informanten delte, samtidig som jeg ønsket å stille spørsmål for å være sikker på at jeg forsto informantens budskap og eventuelle oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013) (s. 110-111). Å gi informanten tid er i denne sammenheng veldig viktig, hvor jeg som forsker ønsket å være bevisst at tenkepauser underveis i intervjuet er sentralt for at informanter skal få mulighet til å reflektere og tenke igjennom eventuelle spørsmål som de kanskje ikke har et umiddelbart svar til (Dalen, 2011).

I intervjugjennomføringen gjorde jeg opptak av hele intervjuet. Dette for å styrke validiteten av selve intervjuet; jeg som forsker fikk en bedre mulighet til å være lyttende og deltakende samtaleparter fordi jeg ikke trengte å notere alt underveis. I tillegg fikk jeg et bedre utgangspunkt til å presentere datamaterialet slik informantene selv har formulert egne erfaringer, som igjen gir et godt utgangspunkt for videre tolkning, bearbeiding og analyse (Dalen, 2011).

3.7 Transkribering og analyse av data

I denne delen vil jeg beskrive de valg jeg har gjort i prosessen mot å presentere datamaterialet i denne studien, nemlig transkribering av intervjuene og analysering av datamateriale. For hvert intervju jeg gjennomførte transkriberte jeg lydfilen før neste intervju. Transkriberingen er første steg mot å bearbeide råmaterialet fra intervjuet, og dette var noe jeg som forsker ville gjøre selv da dette er en god mulighet til å bli kjent med datamaterialet. I transkriberingen skrev jeg ned ordrett det informanten sier gjennom intervjuet (Dalen, 2011).

For å analysere datamaterialet har jeg blitt inspirert av ulike teorier i tilknytning til analyseprosessen. Først og fremst har jeg fulgt en induktiv tilnærming for å oppdage datamaterialets temaer, mønstre og kategorier (Nilssen, 2012). I denne tilnærmingen hadde jeg ikke på forhånd noen teorier eller kategorier som jeg tok utgangspunkt i når jeg skulle analysere, derimot ønsket jeg å trekke frem kategorier på bakgrunn av en åpen tilnærming. Men en slik tilnærming til analysen gir det meg som forsker en mulighet til å forstå den enkelte logopeds forståelse av virkeligheten og konstruksjonen av kunnskap om og i den (Nilssen, 2012). Nilssen (2012) skriver om induktiv analyse, men poengterer i tillegg at hun har erfart at det innenfor analyseprosessen ikke finnes en egen oppskrift. I tillegg til en induktiv tilnærming har jeg blitt inspirert av Giorgi (1992, 1994) sitt analysesystem, referert i Dalen (2011), basert på fenomenologisk analyse med fem trinn:

Første trinn i analysen var den første forståelsen jeg fikk til materialets helhet. Denne prosessen bestod både av transkriberingen og gjennomlesingen av de enkelte intervju, og intervjuene sammen som en helhet. Allerede i dette første trinnet begynte jeg å finne sentrale og interessante temaer, men likevel ønsket jeg foreløpig å sette min forståelse av dette til side for å trekke fram mine informanternes beskrivelser av virkeligheten slik de oppfatter den. I det andre trinnet av analysen begynte jeg å trekke ut de meningsbærende temaene/elementene. I denne prosessen fulgte jeg prinsippet om induktiv analyse og åpen koding; jeg satte forforståelsen til side for å trekke ut de meningsbærende elementene. Jeg brukte ulike farger for å markere ulike koder i

datamaterialet. Dette førte meg over til det tredje trinnet i analysen; å beskrive de meningsbærende temaene/elementene. Med andre ord fikk kodene sine egne «merkelapper». Gjennom denne prosessen fikk jeg redusert datamaterialet noe, men satt fremdeles igjen med mye datamateriale fra mange koder bestående av både lengre avsnitt, setninger og enkeltord (Johannessen et al., 2016; Nilssen, 2012).

Det fjerde trinnet av analysen handler om å fortolke de meningsbærende temaene/elementene. I min analyse tok jeg utgangspunkt i de mange kodene, og begynte å se etter mønstre og nyanser for å identifisere eventuelle likheter og forskjeller på tvers av datamaterialet. Fra kodene utarbeidet jeg kategorier, med en induktiv tilnærming hvor jeg med utgangspunkt i åpen koding abstraherte kodene til sammenfallende kategorier. Med utgangspunkt i mitt semistrukturerte intervju, hvor det ble stilt åpne spørsmål basert på studiens forskningsspørsmål, falt valget på å dele inn datamaterialet i tre hovedkategorier: 1) logopedens klassifisering av språklydvansker, 2) logopedens formidling av språklydvansker til pedagog i veiledning og 3) utfordringer logopeden står ovenfor i denne veiledningen. Deretter systematiserte jeg de ulike kodene som passet innunder disse tre kategoriene. Igjen måtte jeg se etter mønstre og nyanser for å identifisere eventuelle likheter og forskjeller, og for å trekke frem det materialet som jeg vurderer som mest sentralt for å gi gode og nyanserte svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Denne fortolkende prosessen resulterte i nye underkategorier til hver av de tre hovedkategoriene (Johannessen et al., 2016; Nilssen, 2012). Resultatet fra analyseprosessens fire første trinn er presentert i kapittel 4.

Det femte og siste trinnet i analysen av datamaterialet er å foreta en overordnet teoretisk tolkning. I min analyseprosess innebar dette forskningens avsluttende diskusjon hvor datamaterialet tolkes og diskuteres i lys av teori og forskning som er presentert i tidligere kapittel. Resultatet fra analyseprosessens femte og siste trinn er presentert i kapittel 5.

3.8 Reliabilitet og validitet

I dette underkapittelet vil jeg diskutere kvaliteten på mitt forskningsprosjekt. Kvaliteten på forskning blir ofte beskrevet med begreper som reliabilitet og validitet. Ulike forskere og teoretikere bruker ulike fagtermer for å belyse og behandle spørsmål knyttet til forskningens kvalitet og evaluering (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2013). Jeg tar utgangspunkt i Johannessen et al. (2016) sin fremstilling av vurderingen av kvalitet for å evaluere dette forskningsprosjektet, en framstilling som tar utgangspunkt i Guba og Lincoln (1985; 1989);

I mitt forskningsprosjekt bygger oppgavens *pålitelighet (reliabilitet)* på i hvilken grad jeg som forsker gir en detaljert og åpen beskrivelse av de prosessene, de valgene og de refleksjonene jeg har tatt underveis i hele forskningsprosjektet. Gjennom dette kapittelet har jeg hatt som mål å styrke påliteligheten til både meg som forsker og mitt forskningsprosjekt ved å gi en utfyllende beskrivelse av de vitenskapsteoretiske refleksjonene og tilnærmingene jeg som forsker har, og planlegging og fremgangsmåte gjennom mitt forskningsprosjekt. Dette for å gi leseren en bedre forståelse av den konteksten forskningsprosjektet er en del av og hvilke rammefaktorer som ligger til grunn. Samtidig er jeg klar over at studiens pålitelighet utfordres ved å være en kvalitativ, fortolkende studie, med tanke på at oppgavens enkeltdeler og helhet er påvirket av mine informantere og mine fortolkninger.

Troverdigheten (intern validitet) i en kvalitativ studie utfordres fordi sammenhengen mellom fenomenet som forskes på og de dataene man får inn ikke direkte kan måles. Men til tross for at mitt forskningsprosjekt er et fortolkende, kvalitativt forskningsprosjekt, har jeg som forsker likevel hatt et mål om at representasjonen av virkeligheten slik mine informanter presenterer det fremstilles på en representativ måte. For å nå dette målet, og for å styrke prosjektets troverdighet, har det vært viktig for meg som forsker å beskrive de valg og refleksjoner jeg har gjort underveis i prosjektet. Gjennom et konstruktivistisk syn har jeg vært bevisst at virkeligheten og kunnskap konstrueres og påvirkes gjennom fellesskap, og at vi mennesker derfor kan ha ulike tolkninger og beskrivelser av et fenomen. Med andre ord finnes det ingen absolutt, objektiv sannhet. Jeg åpnet også opp for å styrke troverdigheten ved å informere informantene om at resultatene kunne tilbakeføres, slik at de kunne bekrefte om framstillingen av deres beskrivelser er sanne. To av fem informanter ønsket å få tilbakesendt transkriberingen, mens de tre resterende var trygge på at de hadde fått formidlet sitt budskap.

I hvilken grad forskningsprosjektets resultater kan overføres til andre fenomener av lignende art, handler om forskningens *overførbarhet (ekstern validitet)*. I hvilken grad min studie er overførbar kan også diskuteres med utgangspunkt i at dette studiet er en fortolkende, kvalitativ forskning, og at jeg som forsker følger et konstruktivistisk syn på forståelsen av virkeligheten og konstruksjon og tilegnelse av kunnskap. Som følge av at folk har ulikt syn på virkeligheten, vil det både kunne oppstå ulike fortolkninger av det samme datamaterialet eller hvis den samme studien blir gjennomført på nytt med nye informanter/av andre forskere. I denne sammenheng blir det utfordrende å snakke om en overførbarhet. Sett fra en annen side kan det argumenteres for at målet med en kvalitativ studie ikke er at resultatene skal generalisere en større populasjon. Derimot er formålet i dette forskningsprosjektet å utdype kunnskap om og å tilegne nyansert

innsikt i terminologi og logopedisk veiledning i tilknytning til språklydvansker. I den sammenheng kan det knyttes en sammenheng mellom denne studiens resultater og tidligere forskning som poengterer ulik forståelse for og bruk av terminologi i tilknytning til språk- og språklydvansker. Dermed kan det knyttes en overførbarhet mellom denne studien og andre fenomener av lignende art.

Bekreftbarhet (objektivitet) bygger på, i liket med forskningsprosjektets pålitelighet, i hvilken grad jeg som forsker gjennom hele forskningsprosessen beskriver de valg jeg har tatt, og refleksjoner knyttet til disse valgene. Jeg har hatt som mål å styrke bekreftbarheten når jeg gjennom fremstillingen av forskningsprosjektets ulike prosesser har reflektert over og vurdert egen subjektivitet og rolle som forsker. Dette for å vise at forskningsprosjektets resultat ikke er basert rent på mine subjektive holdninger og tolkninger, men at funnene baserer seg på de faktiske resultatene fra datamaterialet. Likevel vil bekreftbarheten bli påvirket av forskningens fortolkende vitenskapsteoretiske og metodologiske grunnlag, hvor det er en sannsynlighet for at andre forskere ville kommet fram til andre resultater basert på den konteksten dette fenomenet studeres innenfor. I tillegg kan det knyttes kritiske betraktninger til studiens bekreftbarhet ved at jeg har vært alene som forsker i denne studien. Til disse utfordringene har konstruktive tilbakemeldinger fra veileder og studievenninne vært til god hjelp.

3.9 Forskerens rolle

Avslutningsvis vil jeg i dette underkapittelet reflektere over min rolle som forsker, refleksjoner som i enhver forskning står sentralt. Som forsker har jeg fra forskningsprosjektets start vært ydmyk i forhold til den prosessen jeg skulle ta fatt på. Det er en rekke valg jeg har måttet ta gjennom hele prosessen, i tillegg til at jeg har stått ovenfor situasjoner hvor jeg underveis har måttet gjort justeringer. Min forforståelse har jeg allerede vært inne på, og det handler om de erfaringene, teoriene, tankene og eventuelt den forutinntattheten som jeg har knyttet til prosjektets tema før prosjektstart (Befring, 2015). Denne forutforståelsen kan gjøre at min subjektivitet kan få en uheldig påvirkning underveis i forskningsprosjektet. Derfor har jeg hatt et ønske om å være bevisst dette underveis i hele prosessen, slik at jeg ikke gjør subjektive fortolkninger som kan føre til feiltolkning og at sentrale elementer blir oversett.

Med utgangspunkt i tidligere refleksjoner rundt interpretativ forskning, konstruktivisme og hermeneutisk tilnærming er jeg bevisst at virkeligheten og kunnskapen knyttet til fenomenet som studeres i dette forskningsprosjektet konstrueres i møtet mellom mine informanter og meg som forsker. Som forsker har jeg jobbet for å være objektiv med tanke på å fremstille sannheten

i informantenes beskrivelser, men jeg har samtidig hatt en forståelse for at kvalitativ forskning ikke kan være objektivt fullt ut. I denne sammenheng har jeg også vært bevisst at mine verdier og holdninger kan bli synlige, og derfor er det viktig for meg å beskrive og reflektere over de valg jeg tatt underveis i de enkelte delene i de ulike prosessene (Johannessen et al., 2016).

Min rolle som forsker er også sentral i selve intervjusituasjonen. Jeg ønsket å vise en lyttende holdning, ved å vise engasjement og interesse via respons gjennom et oppmerksomt kroppsspråk og blikk for det informantene fortalte. I tillegg krevde det at jeg balanserte mellom å være lyttende, og å være med på at samtalen ble ført videre. Å finne denne balansen kan være utfordrende. Som forsker ønsket jeg å vise et oppriktig engasjement fordi temaet er av stor interesse for meg, og ved å forske på informantenes beskrivelser av egne erfaringer hadde ikke jeg som forsker på forhånd en formening om hva som skulle være riktige svar. Dette gjorde også at jeg på forhånd var forberedt på at informantene ville ha forskjellige utgangspunkt for sine erfaringer, og dermed legge vekt på ting i varierende grad (Thagaard, 2013). Ikke minst har jeg vært bevisst min rolle som forsker i analysen av datamateriale, presentasjon av resultater og diskusjon i lys av teori og forskning.

Som forsker har jeg også vært opptatt av de etiske retningslinjene jeg må følge både med tanke på forskningens pålitelighet og troverdighet, og informantenes personvern. Prosjektet er godkjent av NSD (norsk senter for forskningsdata), hvor jeg følger forskrifter om informert og fritt samtykke, konfidensialitet, anonym deltakelse og sikker oppbevaring og behandling av datamateriale (Befring, 2015).

4.0 Studiens resultater

I dette kapittelet vil studiens empiriske funn fra intervjuene med logopedene om deres beskrivelse av egen praksis med veiledning av pedagoger i forbindelse med språklydvansker hos barnehagebarn presenteres. Jeg vil igjen understreke at resultatene som presenteres bygger på den enkelte logopeds forståelse av språklydvansker hos barn, hvor det på forhånd ikke ble gitt en definisjon på hva som tenkes som språklydvansker i denne studien. Det kan også understrekes at logopedenes beskrivelser fra veiledning med pedagoger i barnehagen er med utgangspunkt i barn som kun har språklydvansker, hvor det ikke er mistanke om andre språkvansker i tillegg.

Jeg sitter igjen med tre hovedkategorier etter analyseprosessen. Den første hovedkategorien omhandler logopedens klassifisering/definering av språklydvansker, som igjen deles inn i de

tre underkapitlene «artikulasjonsvansker VS fonologiske vansker», «Dodds klassifisering» og «motoriske vansker VS fonologiske vansker». Den andre hovedkategorien omhandler logopedens formidling av språklydvansken til pedagogen, som videre deles inn i de tre underkapitlene «med utgangspunkt i skillet mellom artikulasjon og fonologi», «med utgangspunkt i barnet og kartleggingen» og «bruk av modeller». Den tredje og siste hovedkategorien omhandler utfordringer i veiledningen, som igjen deles inn i de to underkapitlene «pedagogens kunnskap» og «rammefaktorer». Jeg bruker de anonyme betegnelsene L1, L2, L3, L4 og L5 på logopedene som blir presentert i denne studien, for å følge forskningsetisk prinsipp om konfidensialitet. Sitatene som blir brukt gjengis i bokmålsform slik at dialekt ikke skal kunne identifisere informantene.

4.1 Logopedens klassifisering/definering av språklydvansker

Språklydvansker er blant de vanskene logopeder jobber mest med i forbindelse med språk- og talevansker hos barn. I veiledning av pedagoger i barnehage vil logopedens egen forståelse av språklydvansker kunne påvirke hvordan en språklydvanske formidles og hva som vektlegges i den forbindelse. Funnene som presenteres i denne kategorien er derfor logopedens beskrivelse av hvordan de selv klassifiserer/definerer språklydvansker hos barn, som deles inn i de tre underkapitlene «artikulasjonsvansker VS fonologiske vansker», «Dodds klassifisering» og «motoriske vansker VS fonologiske vansker».

4.1.1 Artikulasjonsvansker VS. fonologiske vansker

I dette første underkapittelet, innunder hovedkategorien *logopedens klassifisering/definering av språklydvansker*, presenteres beskrivelsene fra de logopedene som i sin klassifisering tar utgangspunkt i skillet mellom artikulasjonsvansker og fonologiske vansker. Av informantene deler L3 og L5 likt utgangspunkt for klassifisering/definering av språklydvansker. L3 beskriver det slik:

«Det som jeg tenker, det vi har gjort, er at vi deler det inn i fonetiske og fonologiske har gjort. [...] Fonetiske vil jo si at du ikke kan produsere disse lydene. Og det er en ting. Og det andre er at du ikke kan bruke de, da er vi litt inne på det fonologiske, ikke sant. Men det er sjeldent vi finner rene fonologiske vansker».

L5 innleder det på følgende måte:

«Språklydvansker, ja ... Altså, jeg tenker at det er jo ulike typer språklydvansker. Du har fonologiske vansker, jeg tenker at det ofte kan høre til inni der jeg da, som er vansker med språklydsystemet, som er mer en språklig vanske enn en rein uttalebit. Det kan jo være blandet da, altså en kombinasjon av fonologiske vansker og artikulasjonsvansker. Men at barnet ved fonologiske vansker har vansker med å skille mellom ulike lyder på grunn av organiseringen i hjernen».

L5 forteller også at hun deler inn fonologiske vansker i to undergrupper, hun legger til:

«Men at det også fins, det fins jo da, de fleste barn jeg møter har en ganske systematisk fonologisk vanske. Altså at de bytter ut helt faste lyder. Men så finnes det jo de som har en sånn inkonsekvent vanske, at det er ikke så mye system. Men det er ganske sjeldent at jeg møter på».

I forbindelse med artikulasjonsvansker sier hun:

«Og så uttalevansker, altså rein artikulasjon, at man har problemer med å få til kanskje typisk sånn rulle-r eller at man lesper på s-en da. Og det tenker jeg at er en mye mindre alvorlig vanske da, enn de fonologiske. Så sånn, det er kanskje noe jeg har glemt da, sånn fra teorien, men det er slik i mitt hode nå, ja».

4.1.2 Dodds klassifisering

Dette andre underkapittelet, innunder hovedkategorien *logopedens klassifisering/definering av språklydvansker*, presenterer beskrivelsene fra de logopedene som i sin klassifisering tar utgangspunkt i Dodds klassifisering av språklydvansker. L1 og L4 trekker også et hovedskille mellom artikulasjonsvansker og fonologiske vansker når de klassifiserer språklydvansker, men i sin klassifisering tar de utgangspunkt i Dodd sin klassifikasjonsmodell (presentert i kapittel 2.3.4). L1 uttrykker det slik:

«Jeg tar vanligvis utgangspunkt i Dodd, som kategoriserer de i fire store grupper».

L4 uttrykker lignende:

«Språklydvansker, da tenker jeg først og fremst hvis jeg skal se bort ifra dyspraksi som blir mer en sånn programmeringsdel av det da – hvis du holder den litt på siden, så deler jeg det egentlig inn i fire. Jeg har vel egentlig lagt meg litt på den Dodds klassifisering».

Videre gjør både L1 og L4 rede for de ulike undergruppene av språklydvansker med utgangspunkt i Dodd sin klassifisering, med bruk av de samme beskrivelsene og rekkefølge. Den første undergruppen de nevner er artikulasjonsvansker, hvor barn kun strever med det artikulatoriske, altså vansker med å lage en lyd i seg selv. Begge to trekker frem at det gjerne er utfordringer med å lage /r/- og /s/-lyden. Så trekker de frem barna som har fonologisk forsinkelse, hvor at alle prosessene barnet gjør blir sett på som vanlige i språklydsvutviklingen hos et yngre barn, at de altså er forsinket. Det kan være de barna som fronter litt lenger enn de skulle ha gjort, for eksempel. Videre er det de barna som har en konsistent fonologisk vanske, som kan regnes som en mer alvorlig fonologisk vanske. Det er når de har minst en prosess som ikke regnes som vanlig i normal språklydsvutvikling, for eksempel backing. Til slutt beskriver begge inkonsistente fonologiske vansker, som handler om at barn uttaler ord ulikt fra gang til gang, de har ofte mange forskjellige prosesser og fordi de bruker ulike realiseringer i uttalen kan de være veldig vanskelig å forstå.

L1 legger til tilslutt:

«Sånn tenker jeg litt grovt sagt, også kan det være mange undergrupper innad i disse igjen. Og i tillegg til fonologiske vansker kan det også være artikulatoriske vansker kombinert».

Noe av det samme uttrykker L4:

«Så det er på en måte de fire gruppene, etter den teoretiske modellen. Men så kan du på en måte ha det i bakhode, men så i praksis så er det jo ikke alltid helt, det kan liksom være litt overganger, litt sånn glidende overganger, vanskelig å finne helt hvordan du skal plassere dem da. Men det er greit å ha den med seg».

4.1.3 Motorisk programmeringsvanske VS. fonologiske vansker

I det tredje og siste underkapittelet, innunder hovedkategorien *logopedens klassifisering/definering av språklydvansker*, presenteres beskrivelsene fra logopeden som i sin klassifisering tar utgangspunkt i skillet mellom motoriske vansker og fonologiske vansker. Mens L1, L3, L4 og L5 tar utgangspunkt i å dele inn språklydvansker i artikulasjonsvansker og fonologiske vansker eller med utgangspunkt i Dodd sin klassifiseringsmodell, beskriver L2 et annet utgangspunkt for klassifisering/defineringen av språklydvansker:

«Nei altså, mye av det jeg har vært opptatt av har vært på den motoriske biten i forhold til dyspraksi, den kan jo lett misforstås med fonologiske vansker. Og de

er veldig vanskelige å skille disse ulike typene undergruppene i de språklydvanskene og sånt. Det er små forskjeller, og noen har det samme og noen har litt forskjeller og. Så jeg har vel egentlig ikke vært så opptatt av det jeg, hva man kaller det ...»

L2 følger opp med å si at hun ikke egentlig er opptatt av hva man kaller språklydvanskene hvis det ikke er en grunn til at det skal settes på et papir. Hun er mer opptatt av er hva som skal til for å nå inn til det enkelte barnet for å hjelpe, fordi det der er store forskjeller mellom barn. Videre forteller hun at hvordan man behandler en med dyspraksi kan være veldig forskjellig fra en som ikke har den motoriske vansken. Det syntes hun er mer vesentlig å få frem hvis hun har mistanke om det, enn akkurat det å måtte sette et begrep på det.

L2 blir stilt et oppfølgingsspørsmål om hennes klassifisering/definering tar utgangspunkt i skillet mellom motoriske vansker og fonologiske vansker, og til dette svarer hun:

«Ja, altså, på en måte. At hvis man ikke greier den motoriske biten så krever det en annen type behandling, sånn som jeg har opplevd og lest om og sånt, enn de andre typene ... Det er vel ikke akkurat sånn kjempestore forskjeller i behandling enten du kaller det for det ene eller det andre. Men jeg har sett at, der er nok skillet størst da».

Oppsummering

Logopedens beskrivelse av egen klassifisering/definering av språklydvansker viser både sammenfallende utgangspunkt og motsetninger. To av informantene beskriver et generelt skille mellom artikuljonsvansker (fonetiske vansker) og fonologiske vansker, hvor en av disse deler fonologiske vansker i systematiske fonologiske vansker og inkonsistente vansker. Ytterligere to informanter har også dette utgangspunktet men tar i tillegg utgangspunkt i Dodds klassifisering og begreper for språklydvansker. I motsetning til dette finner vi en av logopedene som fokuserer sitt utgangspunkt for hvordan språklydvansker kan klassifiseres/defineres til skillet mellom den motoriske vansken dyspraksi og fonologiske vansker – men fremhever at hun ikke er opptatt av hva man nødvendigvis kaller det så lenge man tar utgangspunkt i det enkelte barns behov. Denne innsikten i logopedenes egen forståelse og klassifisering/definering av språklydvansker er et sentralt utgangspunkt for de neste funnene som vil bli presentert, fordi det vil være av betydning for hvilken grunnleggende forståelse logopedene har i formidling av språklydvansker og utfordringer de møter på i veiledning.

4.2 Formidling av språklydvansken til pedagogen

Mens den forrige kategorien skildret logopedenes beskrivelse av egen forståelse av og klassifisering/definering av språklydvansker, vil denne kategorien presentere de beskrivelser logopedene gir av hvordan de formidler språklydvanskene i veiledning, hva de vektlegger i den forbindelse og hvordan de eventuelt tenker at de kan sikre pedagogens forståelse. Denne hovedkategorien er delt inn i tre underkapitlene «med utgangspunkt i skillet mellom artikulasjon og fonologi», «med utgangspunkt i barnet og kartleggingen» og «bruk av modeller».

4.2.1 Med utgangspunkt i skillet mellom artikulasjon og fonologi

I dette første underkapittelet, innunder den andre hovedkategorien *formidling av språklydvansken til pedagogen*, presenteres beskrivelsene fra de logopedene som formidler språklydvansken med utgangspunkt i skillet mellom artikulasjon og fonologi. Mens flere av logopedene tar utgangspunkt i dette skillet når de selv tenker klassifisering/definering av språklydvansker, er dette også noe flere beskriver at de vektlegger i veiledning for at pedagogen skal få forståelse av hva språklydvansker er og hvordan språklydvansken er for det enkelte barn. L1 sier det slik:

«Først og fremst vektlegger jeg forskjellen på artikulasjon og fonologi. Det er veldig viktig at pedagogen i barnehagen skjønner at det er en forskjell mellom hva du faktisk produserer rent munnmotorisk, men også hvordan du organiserer lydene i ditt kognitive leksikon».

Noe av det samme sier L4, at hun er nøye på å skille mellom artikulasjonsvansker og fonologiske vansker. Til artikulasjonsvansker kan hun forklare at det bare handler om at barnet ikke får til å lage lyden, mens til fonologiske vansker forklarer hun:

«Det handler mer om de underliggende kognitive prosessene rundt språklyder, at det er på det nivået det ligger. At de ikke har oppdaget helt mønstrene i språklydssystemet. Det har jeg fått tilbakemelding på at er «åja, ja, så det er ikke det at de ikke klarer å lage lyden, nei, jeg trodde det var det at tungen var feil jeg»».

Dette er også noe L5 har erfart at er nyttig å formidle i veiledning. Hun forteller at det er viktig å formidle at ved fonologisk vansker sitter ikke vansken i munnen, og at det ikke er de munnmotoriske øvelsene som er de sentrale. At mange tror at man fortsatt skal gjøre

munnmotoriske øvelser med barnehagebarna, men at det ikke er noe poeng med mindre det henger sammen med selve språklyden barnet har utfordringer med. I den sammenheng forklarer L5 at det er forskjell på språk og tale, og at hvis det er en fonologisk vanske så er det en vanske med språklydsystemet og organiseringen i hjernen med å forstå at ord skifter mening hvis man bytter om på språklyder.

4.2.2 Med utgangspunkt i barnet og kartleggingen

Dette andre underkapittelet, innunder den andre hovedkategorien *formidling av språklydvansken til pedagogen*, presenterer beskrivelsene fra de logopedene som formidler språklydvansken med utgangspunkt i barnet og kartleggingen. Mens noen av logopedene beskriver at de formidler kunnskap om språklydvansker og det enkelte barns språklydvanske med utgangspunkt i skillet mellom artikulasjon og fonologi, beskriver andre logopeder en annen praksis. L3 forteller:

«Jeg er veldig opptatt av å ha en grundig kartlegging for å forklare når jeg veileder personale i barnehagen. Ha en bred kartlegging på hvordan språket for dette barnet er».

I tillegg forteller L3 at hun forklarer hva hun legger i artikulasjonsvansker og fonologiske vansker, men viser og tydeliggjør dette med konkrete eksempler fra opptak av barnet (godkjent fra foresatte). Da spiller hun av lydklippet og kan forklare at barnet for eksempel ikke helt klarer å produsere /t/ og /k/, at de lydene er litt diffuse. At lydene ikke har helt riktig artikulasjonssted og måte. Hun forklarer at det handler om at produksjonen av språklydene er utfordrende, og at det kalles artikulasjonsvansker. Mens hvis barnet kan produsere dem, men ikke bruke dem riktig, da er det fonologiske vansker. L3 poengterer også at pedagogene har ulik fagerfaring, og at hun derfor må være veldig nøye med hvordan hun formidler seg.

I likhet med L3, tar også L2 utgangspunkt i det enkelte barnet når hun skal formidle språklydvansken i veiledning til pedagogen. Hennes beskrivelse skiller seg likevel fra L3:

«Jeg tar jo alltid utgangspunkt i barnet. Jeg sier aldri noe generelt egentlig. Jeg har ikke noen erfaring med å kategorisere de og si at sånn kan det være og sånn kan det være, men dette barnet er der».

L2 forteller videre at hun i veiledning pleier å gå rett på å si hva hun oppfatter og ser at barnet sliter med. At veiledningen tar utgangspunkt i hva det enkelte barnet sliter med. L2 fortsetter:

«Er det språkforståelse, så må det jobbes med og tas hensyn til, og alt det der. Er det et tillegg med språklyder, eller er det bare språklydvansker. Så jeg kategoriserer nok ikke når jeg er i veiledning og sånt, det gjør jeg ikke».

4.2.3 Bruk av modeller

I dette tredje og siste underkapittelet, innunder den andre hovedkategorien *formidling av språklydvansken til pedagogen*, presenteres beskrivelsene fra de logopedene som bruker modeller i sin veiledning. Flere av logopedene forteller at de i sin formidling av språklydvansker og beskrivelse av det enkelte barns språklydvanske tar i bruk modeller som en støtte i veiledningen. At det kan være godt å ha som visuell støtte, og at det kan fungerer som en god ramme og utgangspunkt for å strukturere veiledningen. L3 har erfaring med å ta i bruk Bloom og Lahey sin modell «innhold, form og bruk» (1978), og beskriver det slik:

«Man kan ikke sitte å være for teoretisk, men jeg har brukt modellen «innhold, form og bruk» mye sammen med pedagoger i barnehagen. Da kan jeg vise litt sånn ... Til innhold; her er det noe av det Per har ... [...] Til form: Da er det jo formen som går på det med uttalen og språklydene ... [...] Til bruk: Og så hvordan dette gir seg utslag når han skal bruke dette i samhandling med andre barn».

Men L3 understreker at det ikke må bli for mye, at det må være få ting, og at personalet må få lov til å spørre underveis. L4 forteller også at hun syntes denne modellen er fin å bruke i veiledning sammen med pedagogene. At den særlig er fin å bruke når hun skal få pedagogen til å tenke på lytting når det er snakk om fonologiske vansker, at man da snakker om hvordan ting høres ut – altså formen – og ikke det andre.

I tillegg har L4 erfaring med å bruke Law (2003) sin modell for kommunikasjon; «Språktreet». Hun forteller at det i veiledning med pedagoger kan være store forskjeller mellom hva de kan om språk- og språklydvansker fra før. At noen har det veldig klart for seg at språklydvansker ikke har noe med språkforståelsesvansker eller språkutvikling ellers å gjøre, mens andre må man gå litt mer inn i det å forklare. Og da kan «Språktreet» være et godt utgangspunkt for å se hele språket og hvor det enkelte barn står i forhold til sine utfordringer. L1 har også erfaring med å bruke «Språktreet» i veiledning, og trekker frem:

«Jeg har også brukt «språktreet», der jeg viser at det er forskjellige deler av språket som må fungere».

En annen modell L1 har brukt i veiledning med pedagoger i barnehage er Stackhouse og Wells (1997) sin taleprosesseringsmodell (vedlegg 4). Hun forteller at hun nesten alltid tar i bruk denne modellen, fordi hun da både kan vise hvor i systemet barnet har vansker, og at hun kan forklare at når barnet går igjennom en språklydutvikling diskriminerer/hører de først lyden, før den går igjennom hele den prosessen som modellen viser. Mens hun holder modellen foran seg, forteller hun:

«For at en skal uttale riktig så må det være et system som er på plass her først (peker på representasjon; fonologisk representasjon og semantisk representasjon). Og før man kan «rydde opp» i delen for taleproduksjon og artikulasjon må man «rydde opp» tidligere i prosessen ved fonetisk diskriminering, fonologisk- og semantisk representasjon - litt grovt sagt da».

Videre forteller hun at barn med fonologiske vansker ofte strever med fonetisk diskriminering. Til pedagogen forklarer hun at det fører til rot i systemet, som også medfører at det kommer feil ut. Mens andre barn kan ha vansker med det siste leddet i prosessen (taleproduksjon), eller tidligere i prosessen. Ved å bruke denne modellen i formidling av et barns språklydvanske føler L1 at hun på en god måte kan forklare at det er forskjellige steder i systemet som kan gi barnet vansker, og ut ifra hvor det er vanskelig sier det noe om hvor tiltak skal rettes mot. Hun tydeliggjør nemlig at artikulasjons- og fonologiske vansker helt klart krever forskjellige tiltak, og at hun ved bruk av denne modellen får vist det viktige skillet mellom artikulasjon og fonologi.

I motsetning til L1, L3 og L4 forteller L2 og L5 at de ikke tar i bruk modeller i veiledning. L2 begrunner det med følgende:

«Jeg har ikke brukt modeller i veiledning, nei, jeg har vel egentlig ikke det. Jeg er vel mer praktisk rettet egentlig, så jeg tar ikke med noe teoribit sånn sett. Det er sikkert fornuftig i noen sammenhenger det og, men for min del har det vært mer «hva er det jeg vil at de skal gjøre med dette barnet». Og da er det litt med de konkrete eksemplene og vise, og da går jeg inn sammen med barnet og viser hva vi gjør».

Oppsummering

Hvordan logopedene formidler språklydvansken til pedagogen gjennom veiledning viser seg å variere med tanke på hvilket utgangspunkt de tar og hva som vektlegges. Noen velger å bygge

opp pedagogens kunnskap ved å gi en generell beskrivelse av forskjell mellom språk/fonologi og tale/artikulasjon, og tar gjerne i bruk modeller for å visualisere og vise hvordan språket er bygd opp og hvor man plasserer språklydvansker i den sammenheng. Mens andre logopeder velger en mer direkte tilnærming hvor veiledningen kun tar utgangspunkt i det enkelte barnet og de kartleggingene som er gjort, og kanskje uten at logopeden formidler en teoretisk ramme rundt språklydvansker generelt.

4.3 utfordringer i veiledningen

I veiledning av pedagoger i forbindelse med språklydvansker hos barnehagebarn er det viktig å bygge opp en felles forståelse og kunnskap om det enkelte barns språklydvanske, hvor logopeden legger utgangspunktet for dette gjennom hva som vektlegges og hvordan det formidles til pedagog. Hvor mange timer med logoped et barn får tildelt kan variere mye fra sak til sak, og fra kommune til kommune. I mange tilfeller er barnet avhengig av at logopeden kan veilede pedagogen i hvilke tiltak som pedagogen selv kan gjennomføre i barnehagen for at tilbudet skal bli best mulig og med kontinuitet. Men når logopeden skal veilede pedagogen i dette, og når pedagogen selv skal ta med seg dette ut i praksis kan det by på utfordringer. Denne tredje og siste hovedkategorien deles inn i de to underkapitlene «pedagogens kunnskap» og «rammefaktorer».

4.3.1 Pedagogens kunnskap

I dette første underkapittelet, innunder den tredje hovedkategorien *utfordringer i veiledningen*, presenteres logopedenes beskrivelser av de utfordringene de har stått ovenfor med tanke på pedagogens kunnskap. Pedagogens kunnskap om barns språk- og språklydvansker er av betydning for hvordan logopeden formidler det enkelte barns språklydvanske, hvilke tiltak man tenker at pedagogen kan følge opp og hvordan samarbeidet kan være. Logopedene i denne studien forteller om varierte erfaringer med hvilken kunnskap pedagogen sitter med, og at det i enkelte tilfeller kan bli en utfordring i veiledning. Flere av logopedene forteller om manglende kunnskap hos pedagogene om forskjellen mellom språk og tale, og at begrepene blir brukt om hverandre. L1 uttrykker:

«Jeg har vel kanskje opplevd selv at det har vært mest utfordringer knyttet til at mange i barnehagen sier at «han har dårlig språk», men så er det bare uttalen de mener».

Videre poengterer L1 at dette ofte kan være barn som bare gjør helt vanlige feil som å ha utfordringer med /r/-lyden eller at barnet fronter, men hvor barnet beskrives som å ha dårlig språk. L1 trekker videre frem at i slike tilfeller kan det godt være at barnet har et helt utmerket språk, men fordi man hører utfordringer med uttalen enten antar at barnet har språkvansker eller at begrepene for språk og tale brukes feil ubevisst.

Noe av det samme nevner også L2:

«Jeg har erfart at personale i barnehagen fokuserer mest på barnets uttale, at når det er uttale så er de på banen med en gang. Men hvis det er noe annet så er ikke det så farlig ... Eller at de ikke ser det så lett, og sånt. Sånn at det nesten er bra hvis det er uttale i tillegg, fordi da blir de fanget opp lettere».

L5 forteller også om erfaringer med manglende forståelse for og bruk av begreper knyttet til språk og tale fra barnehagepersonale, hvor hun har fått henvist barn med «dårlig språk», «barn som kleiser», «har ikke språk» etc. Da har hun måtte gå inn og spørre hva personalet egentlig mener, forstår barnet det som blir sagt? Snakker det i det hele tatt? I tillegg forteller L5 om utfordringer knyttet til at selv om hun tror at hun veileder og forklarer ting skikkelig enkelt og bra, kan pedagogene oppleve det som veldig vanskelig og nærmest umulig å forstå og gjennomføre. Likevel forstår L5 at hun som logoped har en annen bakgrunn, og at det kan være lett å tenke at ting er enkelt når man jobber med noe daglig og har en annen fagkompetanse. Utfordringer knyttet til ulik fagkompetanse i veiledning av pedagoger trekker også L4 frem, hun uttrykker følgende:

«Dette er en problematikk som vi står oppi daglig. Bare det at jeg skal veilede på noe som er veldig logopedisk i mange tilfeller, det kjemper jeg litt med. For jeg ser på en måte at her skulle pedagogene gjerne, jeg skulle ønske at de kunne det som jeg kan om det, men man kan ikke være så grundig, og så må det bli en litt enklere variant, og da kan man vel risikere kanskje at man ikke får det helt optimale tiltaket kanskje».

Hun legger også til at det kan være veldig forskjell på interessen hos personale. Noen synes det er kjempespennende og vil gjerne vite mer og man har kanskje mange veiledninger. L4 trekker frem at dette kan gjøre at noen barn får et litt bedre utgangspunkt enn i en annen barnehage hvor man kanskje merker en holdning av at de holder dette litt på avstand. Denne holdningen tenker L4 at kan komme av utfordringer med å forstå forskjellen mellom språk- og

språklydvansker, at de blander inn litt språkvansker og at de rett og slett ikke forstår terminologien. L4 tydeliggjør at:

«Dette er jo ikke noe som alle vet eller som man nødvendigvis lærer på barnehagelærerutdanningen, og der lærer de jo mye annet som det er kjempeviktig at de kan, men ikke denne spisskompetansen som er så viktig og som kan få store konsekvenser for barnet. Vi har mye forventinger til hva pedagogene skal få til, men så ser vi at det ikke er helt lett å få til på akkurat den måten vi selv kanskje ville valgt å gjøre det».

L3 trekker også frem andre synspunkter når det kommer til pedagogens kunnskap om dette.:

«Barnehagepersonalet har ulike fagerfaringer og bakgrunn. Da er det viktig å hente fram den kunnskapen de har, for så å bygge videre på den kunnskapen med det vi gir dem. Man må være veldig nøye med hvordan man formidler seg».

Til dette utsagnet forteller L3 videre om hva hun tenker er viktig når man møter pedagoger som opplever forståelsen av språklydvansken som vanskelig, og når de får en følelse av at de ikke får til de tiltakene som er satt opp. Det første hun gjør er å være en støttende logoped som sier; *«jammen det forstår jeg godt»*. Og så tar hun det helt rolig, går igjennom og ser på hva de har gjort. Hun fokuserer ikke på det dem ikke har fått til, men ser på hva de har fått til og roser og anerkjenner det. Nei vel, så fikk de kanskje ikke til å gjøre det i 15 minutter, men hvis de fikk det til i 5-10 minutter så er det kjempebra. Og bygge videre på det de har fått til, og å spille på lag når det kommer utfordringer. En av de andre informantene, L5, har andre synspunkter når hun opplever at pedagogens forståelse ikke strekker til, og uttrykker følgende:

«[...] når de ikke har skjønt egentlig, selv om jeg har tenkt at jeg har lagt det fram på et veldig lavt nivå og vært konkret. [...] da tenker jeg egentlig at da er kanskje ikke det den rette personen, at det ble for vanskelig for den personen».

Samtidig understreker L5 at hun har forståelse for at det for noen kan bli for utfordrende. At hun som logoped kan tenke at det er veldig lett, men at det er fordi hun har spisskompetanse på det som logoped, og at det faktisk derfor ikke er så lett for alle.

4.3.3 Rammefaktorer

Dette andre og siste underkapittelet, innunder den tredje hovedkategorien *utfordringer i veiledningen*, presenterer logopedene beskrivelser av de utfordringene de har stått ovenfor i

veiledning med tanke på rammefaktorer. Alle logopedene kan fortelle om utfordringer knyttet til veiledningen av pedagoger i forbindelse med språklydvansker hos barnehagebarn. Det kan være i forhold til pedagogens manglende kunnskap eller forståelse for språk- og språklydvansken, men det kan også være rammefaktorer som påvirker gjennomføring av tiltak. L1 tydeliggjør det ved å si:

«Utfordringene går ofte på at pedagogene føler at det ikke er nok tid til å gjennomføre tiltakene».

Videre forteller hun om et sterkt ønske om at barnehagen skal få mer ressurser. Dette fordi barnehagepersonalet er fullstendig strukket i strikken, og at de ikke har mulighet til å tilrettelegge godt nok for de barna som er i barnehagen. At det ikke handler om at man ikke har gode nok tiltak eller kunnskap om hvordan disse barna skal få hjelp, men at det ikke er nok folk til å gjennomføre det. L1 poengterer at:

«Det er så mange folk der ute som virkelig vil gjøre noe, men som ikke har muligheten til det. Vi trenger flere logopeder og flere barnehageansatte!».

Noen av de samme erfaringene har L4, som blant annet har opplevd at sykdom blant personale kan være med på å utfordre pedagogers mulighet både for å både motta veiledning og å følge opp eventuelle tiltak videre. L4 trekker frem:

«Mange kjenner nok på de rammene, at det er krevende å mestre det oppå annet, fordi de får jo kanskje ikke ekstra tid eller en ekstra ansatt fordi at de skal holde på med sånne ting. De må kanskje gjøre det i tillegg eller i stedet for noe annet».

L4 understreker at mange er positive og glade for å få råd og noe de kan fylle opp barnets timer med, mens andre kan vise en mer negativ holdning fordi de allerede opplever et press på hva de skal rekke over i en barnehagehverdag. I slike tilfeller har L4 erfart å få spørsmål om ikke dette er en logopedjobb, når eventuelt spesialpedagogen kommer for å gjennomføre tiltakene som logopeden anbefaler, at det høres vanskelig ut etc.

L5 kommer med et annen synspunkt når det gjelder hvilke utfordringer som kan påvirke et barn med språklydvansker i barnehagen. Hun trekker frem at logopeder også kan oppleve at rammefaktorer som ressurser og tid gjør at det må prioriteres hvilke barn som får oppfølging, og hvor mye. I den forbindelse må man som logoped gjøre en faglig vurdering med tanke på hvordan man prioriterer å bruke tiden. I en presset situasjon argumenterer L5 at fonologiske vansker som kan gi konsekvenser for videre lese- og skriveutvikling bør prioriteres, selv om

foresatte og barnehagepersonale kanskje retter store bekymringer mot et annet barns artikulasjonsvansker.

Oppsummering

Alle informantene uttrykker på en eller annen måte at de møter utfordringer i sin praksis med å veilede pedagoger i barnehage i forbindelse med språklydvansker hos barn. Alle har opplevd å få henvisninger med beskrivelser som «dårlig språk», «uten språk» eller lignende for barn med større eller mindre språklydvansker. Eller at pedagogen opplever terminologien og forståelsen for språklydvanskene som utfordrende, og/eller at tid og ressurser i hverdagen gir utfordringer både for gjennomføring av veiledning og videreføring til barnehagehverdagen.

5.0 Diskusjon og avslutning

Hensikten med denne studien er å utdype kunnskap om og å få nyansert innsikt i terminologi og logopedisk veiledning i tilknytning til språklydvansker hos barn. Studiens datainnsamling og framstilling av resultater ble gjort med utgangspunkt i logopeders beskrivelse av egen praksis med veiledning av pedagoger i barnehagen i forbindelse med språklydvansker hos barn.

I dette kapittelet vil jeg gjøre en avsluttende diskusjon knyttet til temaer fra de foregående kapitlene med utgangspunkt i studiens forskingsspørsmål:

- Hvordan klassifiserer logopeden språklydvansker?
- Hvordan formidles språklydvansken til pedagog i veiledning?
- Hvilke utfordringer står logopeden ovenfor i denne veiledningen?

Den avsluttende diskusjonen vil derfor ta utgangspunkt i tre hovedkategorier: logopedens klassifisering av språklydvansker, formidling av språklydvansken til pedagog i veiledning og utfordringer i veiledning med pedagoger i forbindelse med språklydvansker. Til slutt vil jeg presentere kritiske betraktninger av denne studien, samt anbefalinger for videre forskning.

5.1 Avsluttende diskusjon basert på resultatene

Det er ulike årsaker til at tema for denne studien er aktuell. De foregående kapitlene peker på at språk- og språklydutvikling er en stor del av barns liv de første leveårene, en utvikling som for mange barn skjer ubevisst i samspill med omsorgspersonene og omgivelsene rundt (Lind & Kristoffersen, 2014; Smith & Ulvund, 2004). Men for de barna som ikke tilegner seg de evnene og ferdighetene som man regner som normale innfor språk- og språklydutviklingen kan det være nødvendig at kvalifiserte fagpersoner hjelper disse barna i sin utvikling (Nettelbladt,

Samuelsson, Sahlén & Ors, 2008). Som det ble presentert innledningsvis i denne oppgaven kan barns språk- og språklydutvikling bli sett på som en forutsetning for å delta i sosiale sammenhenger, tilegne seg kunnskap og å bli en integrert samfunnsborger (Bele et al., 2008; Hagtvet, 2004; Helland, 2012; Høigård, 2013; Lind & Kristoffersen, 2014). Med andre ord vil det for noen barn være veldig viktig at de får den hjelpen de har behov for, slik at de etter beste evner kan møte kravene og forventningene som samfunnet stiller.

For de barna som trenger støtte i sin språk- og språklydutvikling finnes det rammeplan og barnehagelov som blant annet gjennom samfunnsmandat og rettigheter tydeliggjør hvilken hjelp barna har rett på (Barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017). Disse legger føringer både innenfor barnehagens ordinære pedagogiske tilbud, men også barns rett til spesialpedagogisk hjelp. Derimot peker ulik forskning på at kvaliteten på hjelpen barna får ofte ikke er tilstrekkelig, og at det ofte er ukvalifiserte fagpersoner eller ufaglærte som følger opp disse barna (Hannås & Hanssen, 2016; Nordahl, 2018; Organisation for Economic & Development, 2017).

Det finnes ingen forskrifter eller føringer for hvilket logopedisk tilbud en kommune skal ha til sine barnehagebarn, annet enn det som står skrevet i forbindelse med §19a i Barnehageloven (Barnehageloven, 2005). Det er ingen enkel sak å finne ut hvilket logopedisk tilbud den enkelte kommune kan tilby, men med egne erfaringer fra praksis gjennom logopedstudie og gjennom samtaler med ulikt fagpersonell kan det tyde på at tilbudet varierer mye fra kommune til kommune og fra sak til sak. Blant mine informanter ble det fortalt at de opplever et arbeidspress som gjør at de må prioritere hvilke barn som får hjelp og hvor mye hjelp barna kan få. Siden de ikke har mulighet til å følge opp barna godt nok selv, blir ofte en pedagog rundt barna veiledet i hvordan de kan følge opp barnet i barnehagen. Med bakgrunn i kunnskapen om betydningen av å gi barn med språk- og språklydvansker den hjelpen de har behov for, og at det foregår en diskusjon rundt kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet, har jeg som forsker i denne studien ønsket innsikt i logopeders praksis med veiledning av pedagoger i barnehagen i forbindelse med språklydvansker hos barn med håp om å tilføye den pågående diskusjonen nye nyanser.

Med utgangspunkt i det *første forskingsspørsmålet*, viser funnene (kapittel 4.1) at logopedene klassifiserer språklydvansker forskjellig. Dette henger sammen med det forskning antyder. At selv om det innenfor språk- og språklydvansker har skjedd en positiv utvikling med tanke på at terminologien har utviklet seg, tilnærminger og behandlinger har utbedret seg etc., er det på den

andre siden fremdeles utfordringer med tanke på at det ikke foreligger klare kriterier, symptomer og terminologi for de ulike språk- og språklydvanskene. Dette kan føre til utfordringer med å stille diagnoser/klassifisere vanskene og å samarbeide både innenfor samme og på tvers av profesjoner (Bishop, 2014; Bishop et al., 2017; Dodd, 2010a; Fox-Boyer, 2017).

To av logopedene tar utgangspunkt i å dele språklydvansker inn i artikulasjonsvansker og fonologiske vansker, og ytterligere to logopeder tar utgangspunkt i Dodd sin klassifisering for artikulasjons- og fonologiske vansker. Dette henger sammen med deler av ASHA sin definisjon av språklydvansker; de funksjonelle språklydvanskene (functional speech sound disorders; de språklydvanskene uten kjent årsak). Derimot blir ikke språklydvansker som knyttes til en kjent årsak nevnt blant disse logopedene, slik som ASHA sin andre gruppe; organiske språklydvansker (organic speech sound disorders) (ASHA, u.å.). At dyspraksi, dysartri eller strukturelle avvik ikke blir nevnt skiller seg også fra det som inngår innunder språklydvanskegruppen i modellen som er utarbeidet i Bishop et al. (2017) sin forskning.

Blant disse logopedene kan man også se enkelte forskjeller. De har det samme utgangspunktet for å beskrive at språklydvansker enten handler om utfordringene med å artikulere, og/eller å ta i bruk språklydsystemet. Men med tanke på bruk av terminologi viser de likevel forskjeller. En av logopedene bruker utelukkende fonetiske vansker for å benevne vansker med å artikulere språklyder, mens de andre logopedene på sin side først og fremst omtaler det som artikulasjonsvansker. Ved et tilfelle omtales også artikulasjonsvansker som uttalevansker. Denne logopeden nevner i tillegg at fonologiske vansker regnes mer som en språklig vanske og at de er mer alvorlige, i motsetning til artikulasjonsvansker som er mer en rein uttalevanske. I tillegg brukes ulike begreper for å beskrive de ulike fonologiske vanskene. Disse fire logopedene nevner at selv om man følger en teori for hvordan språklyder kan deles i ulike undergrupper, vil man i mange tilfeller møte barn som har kombinerte språklydvansker.

De heterogene beskrivelsene av språklydvanskenes undergrupper er i tråd med det som fremkommer av terminologi for språk- og språklydvansker fra utvalget av norsk faglitteratur i kapittel 2.4. I norsk faglitteratur kan man finne at både artikulasjonsvansker og fonetiske vansker er vanlige beskrivelser av barn med vansker i tilknytning til å artikulere språklyder. Høigård (2013) bruker for eksempel både artikulasjonsvansker og fonetiske vansker for å beskrive de samme vanskene i et og samme kapittel. Når det gjelder å omtale fonologiske vansker som en språkvanske får logopedens uttalelse på den ene siden støtte blant annet hos Høigård (2013) som knytter artikulasjonsvansker til talevansker, og fonologiske vansker til

språkvansker. På den andre siden understreker Helland (2012) til forskjell at fonologiske vansker kun skal inkluderes i språkvanskegruppen dersom barnet har vansker også knyttet til andre områder ved språket.

Imidlertid skiller én av logopedenes definering/klassifisering av språklydvansker seg mer ut fra de andre. Mens de fire andre logopedene tydelig vektlegger at hovedskillet mellom språklydvansker ligger mellom artikulasjonsvansker og fonologiske vansker, tydeliggjør én av logopedene at hva de ulike undergruppene av språklydvansker kalles ikke er det sentrale med mindre det skal stå på et papir. Denne logopeden trekker frem, i likhet med de andre logopedene, at det kan være vanskelig å trekke klare skiller mellom de ulike undergruppene. Med dette utgangspunktet har logopeden fokus mot hva som skal til for å hjelpe det enkelt barn, framfor å bruke tid på å finne riktig undergruppe av språklydvansken. Derimot tydeliggjøres det at logopeden i sitt arbeid er veldig opptatt av forskjellen mellom motoriske vansker som dyspraksi og fonologiske vansker, fordi disse lett kan misforstås og blandes. Og at behandling av dyspraksi kan være veldig forskjellig fra et barn som ikke har slike motoriske vansker. Men ellers hevder denne logoped at det ikke er kjempestore forskjeller i behandling enten man kaller det for det ene eller det andre.

I ASHA sin definisjon er dyspraktiske vansker en undergruppe av de organiske språklydvanskene (organic speech sound disorders; de språklydvanskene som knyttes til en kjent årsak). I Bishop et al. (2017) sin forskning og modell for tale-, språk- og kommunikasjonsvansker blir ikke dyspraktiske vansker knyttet til en kjent biomedisinsk tilstand eller som en språkvanske, men til språklydvanskegruppen generelt. Espenakk et al. (2007) omtaler dyspraktiske vansker som en undergruppe av uttalevansker. Dyspraksi blir også nevnt i Helland (2012), hvor vanskene plasseres som en undergruppe i kategorien artikulasjonsvansker innunder språk som primærvanske. På bakgrunn av dette utdraget fra teori og forskning ser man at terminologi som blir brukt for å beskrive og definere dyspraksi viser nyanser, i tillegg til at det brukes ulik terminologi og klassifisering for hvilken undergruppe av vansker som dyspraksi blir beskrevet innenfor.

At logopedenes uttalelser viser forskjellig forståelse og bruk av klassifisering i forbindelse med språklydvansker er altså i tråd med det både forskning og teori peker på (Bishop, 2014; Bishop et al., 2017; Dodd, 2010a; Fox-Boyer, 2017). Mens kun én av fem logopeder i denne studien tar utgangspunkt i å inkludere motoriske vansker som dyspraksi innenfor språklydvanskegruppen, blir det i tillegg nevnt én gang blant en av de andre logopedene. En av

logopedene som tar utgangspunkt i Dodds klassifisering nevner dyspraksi innledningsvis, men sier at den holdes litt mer på siden fordi det handler mer om en programmeringsdel av det. Både i teori og praksis er det altså ulike måter å klassifisere og å omtale språklydvansker fordi det ikke er et felles system for symptomer og kriterier til bruk for å dele språklydvansker inn i undergrupper. Det er rimelig å anta at dette kan føre til ulike utfordringer. For det første med tanke på å gjøre en presis og grundig kartlegging av språklydvanskene. For det andre med tanke på å utarbeide gode og hensiktsmessige tiltak tilpasset det enkelte barn. For det tredje kan det gi utfordringer i samarbeid med andre fagpersoner når språklydvansken skal formidles og en felles forståelse skal danne grunnlag for videre arbeid. Disse utfordringene diskuteres i ulik forskning og faglitteratur (Bishop, 2014; Bishop et al., 2017; Bowen, 2015; Dodd, 2010a; Rygvold, 2012). For det fjerde kan det tenkes at barn ikke får den spesialundervisningen som de har rett på fordi kriteriene for klassifisering og diagnostisering er diffuse (Hannås & Hanssen, 2016; Nordahl, 2018).

Nyansene i logopedenes klassifisering av språklydvansker kan også tenkes å være i sammenheng med at terminologi innenfor internasjonal og nasjonal faglitteratur og forskning brukes om hverandre. Statped (2019b) har oversatt modellen til Bishop et al. (2017) fra Delphi-studien til norsk, hvor «speech sound disorders» oversettes med «språklydvansker». Der inkluderes fonologiske vansker, artikulasjonsvansker, dysartri, dyspraksi og språklydvansker som følge av oro-faciale avvik. Språklydvansker er også en term som kapittel 2.4 viser at benyttes i norsk faglitteratur for språk- og talevansker – men som kanskje viser at innholdet til det begrepet ikke er helt entydig. I mange sammenhenger omtales vansker med språklyder i sammenheng med fonologiske vansker, som igjen ofte er referert til som undergruppe av spesifikke språkvansker innenfor språkvanskegruppen (Espenakk et al., 2007; Helland, 2012; Høigård, 2013; Statped, 2019a). Høigård (2013) bruker språklydvansker som terminologi synonymt med fonologiske vansker, Espenakk et al. (2007) nevner språklydvansker én gang i tilknytning til uttalevansker generelt, Melby-Lervåg og Lervåg (2018) nevner språklydvansker uten at det kommer tydelig frem hva som ligger i det begrepet, og det finnes flere eksempler som ikke er tatt med i dette utdraget. På bakgrunn av dette forstår jeg at det foreligger både ulik forståelse av og klassifisering av språklydvansker.

I Dodd (2010a) omtales vansker med produksjon og bruk av språklyder/talespråk som «speech disorder» og «speech difficulty». Når det ikke er en kjent årsak til vanskene med talen bruker Dodd (2010) termen «functional speech disorder», som er de språklydvanskene som knyttes til

klassifiseringen i kapittel 2.3.4. Per i dag, slik jeg forstår det, kan det tyde på at norsk terminologi peker mot at det finnes mer overensstemmelse mellom Dodd (2010) sin bruk av termen «speech disorder/difficulty» og de norske termene «talevansker» og «uttalevansker» som paraply for vansker knyttet til produksjon og bruk av språklyder i talespråket (Espenakk et al., 2007; Hagtvet, 2004; Høigård, 2013; Lind & Kristoffersen, 2014), fremfor bruken av termen «språklydvansker» som blir oversatt fra «speech sound disorder» (Bauman-Waengler & Garcia, 2018; Bernthal et al., 2017b; Bishop et al., 2017). Men igjen kan det by på utfordringer med tanke på at faglitteraturen ofte omtaler artikulasjonsvansker som talevansker, mens fonologiske vansker knyttes til språkvansker (Høigård, 2013).

Resultatene viser altså at logopedene har en ulik forståelse for og bruk av klassifisering i forbindelse med språklydvansker og terminologi. Man kan gjøre ulike tolkninger på hvorfor det er slik. Jeg tenker på den ene siden at dette kan tolkes som at noen logopeder ikke tenker på at vansker med å artikulere eller å bruke språklyder som følge av motoriske/nevrologiske vansker, strukturelle avvik, hørselstap, sykdommer, syndromer etc. havner innunder gruppen for språklydvansker. Her trekker jeg linjer til at ulike modeller og systemer for klassifisering av språklydvansker ikke tar utgangspunkt i å beskrive språklydvanskegruppen i sin helhet (Dodd, 2010a). På den andre siden er det ikke sikkert at disse logopedene ikke nevner disse språklydvanskene med hensikt, men at de klassifiserer språklydvanskene i to hovedgrupper uavhengig av hva som er årsaken til språklydvanskene. Dette er i tråd med det teorien sier om at barnet skal utvikle ferdigheter i forbindelse med å produsere og å ta i bruk språklydsystemet i sin språklydutvikling, hvor det kan oppstå utfordringer i tilknytning til en av eller begge disse utviklingsområdene (Ahlsén & Nettelbladt, 2008; Høigård, 2013; Tørdal & Kjøl, 2010). En tredje betraktning er med utgangspunkt i et kritisk blick på denne studien, ved at logopedene i sitt svar på å klassifisere språklydvansker kanskje bevisst tar utgangspunkt i språklydvansker uten kjent årsak (jf. «funksjonelle språklydvansker» i kapittel 2.3.1) fordi vi videre i intervjuet skulle prate om språklydvansker hos barn som ikke har andre språkvansker. Og at de derfor i den forbindelse kanskje ekskluderte de språklydvanskene som kan knyttes til en kjent årsak/forklaring til hvorfor barnet har utfordringer.

De ulike svarene kan trolig også knyttes til at logopedene tok sin logopedutdannelse på varierende tidspunkt, har varierende arbeidserfaring og at de har lest og oppdatert seg på ulik faglitteratur og deltatt på ulike kurs. Sistnevnte vil kunne påvirke logopeden både med tanke på hvilket utgangspunkt som legges til grunn for klassifisering av språklydvansker, og hvilke

vansker som inkluderes/ekskluderes i språklydvanskegruppen. Hvordan man selv tolker og oversetter internasjonal terminologi til egen forståelse og bruk vil også kunne påvirke dette.

At logopedene viser til ulik klassifisering og bruk av terminologi for språklydvansker bekrefter de argumentene forskning og teori peker mot at det er et behov for en felles begrepsforståelse og diagnosestandarder for tale-, språk- og kommunikasjonsvansker. Det poengteres at ved utarbeidelse og bruk av et universelt system vil legge til rette for blant annet et bedre tverrfaglig samarbeid på tvers av profesjoner, og at det vil gi et tydeligere og mer nyansert utgangspunkt innen forskning og faglitteratur ved at man knytter det samme innholdet til de ulike termer og begreper (Bishop, 2014; Bishop et al., 2017; Bowen, 2015; Dodd, 2010a; Fox-Boyer, 2017).

Med utgangspunkt i det *andre forskningsprøvmålet*, viser funnene (kapittel 4.2) at logopedene har ulike utgangspunkt for hvordan de formidler et barns språklydvanske til pedagog i veiledning. Tre av fem logopeder tar utgangspunkt i å forklare det viktige skillet mellom artikulasjon og fonologi når de skal formidle et barns språklydvanske og for å kunne bygge opp en felles forståelse for hvilke utfordringer barnet har og hva som er viktig i prosessen fremover. Dette henger sammen med det teorien sier om at barns språklydutvikling er todelt; barnet skal på den ene siden lære seg å produsere/artikulere språklydene, i tillegg til å oppfatte, tilegne seg og bruke språklydsystemet (Ahlsén & Nettelbladt, 2008; Høigård, 2013; Tørdal & Kjøll, 2010). Når barnet i sitt talespråk har utfordringer med å bruke enkelte språklyder kan det være ulike årsaker til dette (Høigård, 2013).

I den sammenheng vektlegger tre av logopedene forskjellen mellom artikulasjon og fonologi i veiledning for at pedagogen skal forstå at det er en betydelig forskjell mellom det som artikuleres/produseres rent munnmotorisk, og hvordan man organiserer og tar i bruk språklydene i det den ene logopeden beskriver som «det kognitive leksikon». Dette henger altså godt sammen med ulik teori og forskning som trekker et klart skille mellom artikulasjon og fonologi (Ahlsén & Nettelbladt, 2008; Bernthal et al., 2017c; Helland, 2012; Høigård, 2013). Ved å ta dette utgangspunktet med inn i veiledning er logopedenes veiledning godt forankring i teori, og det kan være gjenkjennbart hvis pedagogen selv ønsker å lese seg opp på barnets utfordringer knyttet til enten artikulasjon, fonologi eller dersom det skulle være andre vansker i tillegg. Ved at logopedene i tillegg belyser at artikulasjonsvansker kan oppstå kombinert med fonologiske vansker, unngår de å farge forståelsen til pedagogen svart/hvitt. Det understrekes nemlig blant logopedene at hva teorien sier er en ting, mens hvordan det kommer til uttrykk i praksis kan være noe annet. Dette samsvarer med Bishop et al. (2017) sin forskning som trekker

frem at det kan være utfordrende å skille fonologiske vansker fra andre språklydvansker i kartlegging.

Med tanke på at personalet i barnehagen har et ansvar for og plikt til å tilrettelegge for barns språkutvikling, og å fange opp de barna med språk- og kommunikasjonsutfordringer (Barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017), vil jeg beskrive det som positivt at logopedene tar seg tid til å gjøre en grundig formidling av språklydvansken i veiledning. At logopedene støtter seg til teori når språklydvansken formidles vil kunne være betydningsfullt for pedagogens forståelse av det enkelte barn med språklydvanske, men i beste fall også i pedagogens møte med andre barn senere. Ved å ta et slikt perspektiv kan dette være et lite bidrag til at barn med utfordringer møter personale i barnehagen som har den kompetansen barna trenger for sin utvikling, for å tilrettelegge for språkstimulering og for å fange opp barn med utfordringer. Dette vil jeg beskrive som en lite, men betydningsfullt, steg i retning mot de utfordringer som Nordahl (2018), Organisation for Economic and Development (2017) og Hannås og Hanssen (2016) belyser om manglende kompetanse blant personale i barnehage og skole.

De to andre logopedene beskriver ikke sin formidling av barnets språklydvanske ved å ta utgangspunkt i skillet mellom artikulasjon og fonologi, men ved å ta utgangspunkt i barnet de har foran seg og kartleggingen som er blitt gjort. Logopedene som i 4.1.3 uttrykker at hun ikke er opptatt av hvordan de ulike språklydvanskene klassifiseres med mindre det skal stå på et papir, sier på samme måte at hun ikke kategoriserer språklydvanskene til pedagogene i veiledning. Hun beskriver sin praksis med å formidle språklydvansken til pedagogene ved å ta utgangspunkt i de utfordringene barnet har, uten å gi noen generell veiledning med tanke på ulike språklydvansker i tilknytning til de vanskene barnet har.

Denne logopedens beskrivelser kan sees i lys av det Bishop et al. (2017) sin forskning trekker frem i forbindelse med språklydvansker. De redegjør for at det kan være vanskelig å skille fonologiske vansker fra andre språklydvansker i kartlegging. I tillegg nevner blant annet Høigård (2013) at det i barns språklydutvikling kan være store forskjeller mellom barn. Av dette utleder jeg at logopedene kanskje ikke ønsker å bruke sin tid på å sette en bestemt språklydvanske til barnet og å formidle teori omkring dette til pedagogene, fordi det ofte kan være gildene overganger og store forskjeller fra barn til barn. Dette kan på den ene siden være til det beste for barnet fordi det gir logopedene mer tid brukt sammen med barnet og pedagogene hvor det eksplisitt handler om barnets utfordringer og veiledning av praktiske tiltak pedagogene

kan gjøre med tanke på dette barnet. Men på den andre siden kan det tenkes at pedagogen ikke får den nødvendige kunnskapen om og forståelsen for barnets språklydvanske. Pedagogen får kanskje ikke den samme muligheten til å bygge opp sin kunnskap om de ulike språklydvanskene, en kunnskap som igjen kan gi positivt utfall for pedagogens møte med barn med språklydvansker senere. Et uheldig resultat kan være at barnet ikke møter en godt nok kvalifisert fagperson til sine utfordringer (Hannås & Hanssen, 2016; Nordahl, 2018; Organisation for Economic & Development, 2017). Hvis pedagogen selv føler et behov for å tilegne seg mer kunnskap om barnets språklydvanske, forstår jeg hvis den varierte terminologien i litteratur og forskning skaper mer forvirring enn oppklaring (Bishop et al., 2017; Helland, 2012; Høigård, 2013; Melby-Lervåg & Lervåg, 2018).

En av de andre logopedene beskriver også sin praksis med å formidle språklydvansken til pedagogen ved å ta utgangspunkt i kartleggingen som er gjort for det enkelte barnet. Men i hennes formidling beskriver hun i tillegg at det er veldig viktig å ta utgangspunkt i kunnskapen som pedagogen har, og å bygge videre på det. Hun understreker hvor viktig det er at hun som logoped vurderer nøye hvordan hun ordlegger seg i veiledningen. I den sammenheng brukes kartleggingen som et utgangspunkt for å formidle hvilke utfordringer barnet har, i tillegg til eventuelle lydopptak som er blitt gjort. Det gir muligheter for at hun som logoped kan veilede pedagogen og å forklare barnets eventuelle artikulasjonsvansker og/eller fonologiske vansker ved å vise konkrete eksempler fra kartleggingen og lydopptak. Det denne logoped ytrer her tenker jeg gir en indikasjon på en bevissthet om at barn med språk- og språklydvansker møter personell i barnehage med manglende kompetanse (Hannås & Hanssen, 2016; Nordahl, 2018), og at hun som logoped har mulighet til å påvirke det for å skape en kontinuitet i oppfølgingen til barnets beste.

For å formidle hva språklydvansker er og hvilke utfordringer barnet har er det flere av logopedene som nevner bruk av modeller i veiledning. At dette kan være en fin visuell støtte for både logoped og pedagog, og som en ramme og utgangspunkt for å strukturere veiledningen. Språket blir beskrevet på ulike måter; som et tilfeldig system av symboler eller tegn som brukes etter gitte regler for å kommunisere i et språklig samfunn (Kent, 2017), som et middel for kommunikasjon og læring (Hagtvet, 2004; Helland, 2012) og som våre mentale ferdigheter og kunnskap som vi har inni oss (Lind & Kristoffersen, 2014). Det er derfor rimelig å anta at pedagoger mest sannsynlig vil ha ulik fagkunnskap til både språk som et begrep og språk som et system, men også ulike erfaringer i tilknytning til språk i praksis.

Det som fremkommer fra logopedenes beskrivelser av bruk av modeller i veiledning gir etter min oppfatning uttrykk for et behov for å formidle en mening utover bare det å vise sammenhengen mellom språkets ulike deler. Det er rimelig å anta at ved å formidle språklydvansker gjennom bruk av modeller kan logopeden legge et grunnlag for at pedagogen utvikler sin kunnskap om at det er en sammenheng mellom barns produksjon/bruk av språklyder i sitt talespråk og sosial interaksjon. Dette er i tråd med Stangeland (2017) sin forskning som antyder at det er en sentral sammenheng mellom lav sosial kompetanse og forsinket språk- og språklydutvikling allerede før barn fyller 3 år. Ved å knytte dette til for eksempel Bloom og Lahey (1978) sin modell kan man for eksempel beskrive at fonologiske vansker innenfor språkets form påvirker barnets forutsetninger til å bruke språket slik det er forventet, som igjen kan gi barnet utfordringer med sine forutsetninger til å utvikle sosial kompetanse. Ved at modellen viser avhengighetsforholdet mellom språkets ulike deler ligger det også muligheter for å trekke linjer mellom barnets utfordringer her-og-nå og senere lese- og skriveopplæring (Melby-Lervåg & Lervåg, 2018).

I tillegg er det overensstemmelse mellom disse logopedene og det som blant annet Melby-Lervåg og Lervåg (2018) tydeliggjør om at barn skal gjennom en voldsom utvikling når de skal tilegne seg språket som et komplekst system bestående av ulike deler, hvor noen barn kan få utfordringer med å tilegne seg dette. Her kan det også trekkes linjer mellom logopedenes beskrivelser av utfordringer med veiledning i praksis og de uklarhetene som Rygvold (2012) trekker frem med tanke på språkvansker som av noen omtales som det «å snakke» i sammenheng med det å ha et språk. Logopedene beskriver utfordringer i forbindelse med pedagogers manglende kunnskap om forskjellen mellom tale og språk (Lind & Kristoffersen, 2014). Av dette utleder jeg, både i henhold til teori og det logopedene uttrykker, at bruk av modeller kan være et godt verktøy for å formidle barns språklydvansker til pedagog i barnehage. Både med tanke på å bygge opp pedagogens forståelse av språklydvansken, for å legge det beste grunnlaget for et godt samarbeid mellom logoped og pedagog og for å formidle hvilke eventuelle tilleggsvansker barnet kan få som følge av språklydvansker.

Med tanke på å bruke modeller i veiledning understrekes det blant disse logopedene at man må finne en balansegang hvor det ikke må bli for teoretisk. Logopedenes uttalelser er her igjen med på å tydeliggjøre at det logopedene vektlegger og formidler i veiledning er avhengig av kunnskapsnivået til pedagogen som de har foran seg. Mens tre logopeder beskriver bruk av modeller, uttrykker de to resterende logopedene at de ikke har erfaring med å ta i bruk dette i veiledning. En av disse veileder ofte pedagogen i forskjellen mellom artikulasjon og fonologi.

Hun understreker at pedagoger i barnehagen ofte trenger veiledning i at det nødvendigvis ikke har den største nytteverdien at barn trener munnmotoriske øvelser, og at man derimot skal jobbe med språklig og fonologisk bevissthet. Men i denne formidlingen har ikke logopeden hatt behov for å illustrere språket som system ved hjelp av en modell. Den andre logoped som heller ikke har tatt i bruk modeller i veiledning sier på sin side at hun til vanlig ikke har noen generell teoridel i sin formidling/veiledning i det hele tatt.

Logopedenes beskrivelser av egen praksis med veiledning av pedagoger i barnehagen i forbindelse med språklydvansker viser altså en heterogenitet med tanke på hvordan språklydvansken formidles til pedagogen. Det varierer både med tanke på hvilket innhold som trekkes frem og vektlegges i veiledningen, og hvordan dette formidles for å sikre en felles forståelse. Hvorfor det er slik, og hvilke antakelser som kan gjøres i forbindelse med hva som er det mest hensiktsmessige kan diskuteres.

At logopedenes svar uttrykker heterogenitet med utgangspunkt i beskrivelser av det samme fenomenet tolker jeg i lys av det fortolkende, konstruktivistiske synet på virkeligheten og konstruksjon av kunnskap. Den enkelte logoped har sin forståelse av hvordan den sosiale virkeligheten er og ser ut, hva som er sannhet og hvordan kunnskap konstrueres. Denne logoped vil med sine subjektive fortolkninger påvirke fellesskapet i møte med virkeligheten, ulike fenomener og i samspill med mennesker og omgivelser, samtidig som dette påvirker den enkelte logoped tilbake (Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2013). Den enkelte logoped sitter derfor selv inne med egne erfaringer, kunnskap, ferdigheter og tanker for hvordan de selv best tilegner seg ny kunnskap, med utgangspunkt i sin subjektive fortolkning. I veiledning med pedagog møter logoped en person som likeledes har en annen subjektiv forståelse og kunnskapsgrunnlag (Nilssen, 2012). I dette møtet vil logoped ut ifra sin forståelse av den sosiale virkeligheten og kunnskapen i og om den legge føringer for hva som veiledes i og hvordan det gjennomføres. Jeg forstår det som at dette fellesskapet vil være avhengig av både logoped og pedagogens erfaringer fra tidligere, samt deres subjektive fortolkning i selve veiledningssituasjonen. Av dette utleder jeg at både logopedens og pedagogens subjektive fortolkninger påvirker hvilket innhold som vektlegges og hvordan det formidles i veiledning, og at logopedenes beskrivelser av egen praksis med veiledning av pedagog i barnehage i forbindelse med barn med språklydvansker derfor blir forskjellige.

Med utgangspunkt i det *tredje forskningsspørsmålet*, viser funnene at logopedene møter utfordringer i sin veiledning med pedagoger i barnehagen i forbindelse med språklydvansker

hos barn. En av disse utfordringene kan tolkes som at det er et kunnskapsgap mellom logoped og pedagog som gir utfordringer i praksis. Flere av logopedene trekker frem at pedagogens kunnskap om språk- og språklydvansker er av betydning for hva de vektlegger i veiledning og hvordan de formidler språklydvansken. Jeg oppfatter dette som en følge av at det blant annet er uklare, manglende og forskjellig bruk av terminologi i tilknytning til språk-, språklyd- og kommunikasjonsvansker (Bishop et al., 2017; Bowen, 2015; Dodd, 2010a). Til tross for den manglende felles forståelsen i tilknytning til bruk av og innhold i terminologi per dags dato, har det gjennom tidene skjedd en stor utvikling når det gjelder terminologi og forståelse av ulike språk- og språklydvanskegrupper (Baker, 2006; Bernthal et al., 2017a). Men med bakgrunn i dette er det forståelig at det i utdanningsløpet blant ulike profesjoner som arbeider med barns språkutvikling har vært ulike tilnærminger, bruk av og forståelse for terminologi i denne sammenheng. Med et tilbakeblikk til kapittel 2.4 kan man se hvordan et lite knippe av norsk faglitteratur bruker terminologi forskjellig, og grupperer ulike språk- og tale(språklyd)vansker på ulike måter (Espenakk et al., 2007; Hagtvvet, 2004; Høigård, 2013; Rygvold, 2012).

En sentral utfordring som logopedene opplever er i forbindelse med forståelse av innholdet og forskjellen mellom begrepene språk og tale. At pedagogene ikke har en forståelse for at språket er en del av våre mentale ferdigheter og kunnskap som vi har inni oss, mens talen er en måte å realisere språket på, i tillegg til gester og skrift (Lind og Kristoffersen, 2014). Logopedene forteller om pedagoger som beskriver at et barn har dårlig språk, men så er det barnets uttale de mener. Kanskje omtaler de utfordringer med å produsere språklydene /r/ og /s/, som regnes som vanlig i språklydutviklingen (Espenakk et al., 2007; Høigård, 2013), som «dårlig språk». Eller at pedagogen til og med kan si at barnet ikke har språk. Men som Høigård (2013) og McLeod (2017) belyser; barn er allerede fra fødselen av kontaktsøkende og kommunikativt. I den videre utviklingen av samspill gjennom ansiktsuttrykk, imitasjon og begynnende språklydutvikling utvikler altså barnet sine språklige ferdigheter helt ifra spedbarnsalder (Smith & Ulvund, 2004). I den sammenheng må logopeden gå inn og undersøke hva pedagogen egentlig mener; forstår barnet det som blir sagt? Har barnet noe talespråk i det hele tatt? Videre må logopeden vurdere hva som skal formidles videre i veiledningen. Logopedene trekker også frem at på grunn av pedagogens manglende kunnskap om språk- og språklydvansker erfarer de at barn med utfordringer med uttalen oppdages og henvises tidlig, mens barn som har andre og kanskje større vansker med språket ikke fanges opp så lett. En slik beskrivelse samsvarer med det Hagtvvet (2004) presenterer. Her kan jeg igjen trekke linjer til Nordahl (2018) sin rapport som

diskuterer utfordringene med at barn med behov for spesialpedagogisk hjelp eller undervisning ikke møter kvalifiserte personale, og hvilke følger dette kan få.

Logopedene trekker frem at kunnskapsgapet mellom logoped og pedagog i barnehage er tydelig, men selvfølgelig helt naturlig. At logopeden på den ene siden forstår at det er naturlig fordi logopeden har en helt annen spisskompetanse og erfaring i forbindelse med språk og språklyder, men at det til stadighet gir en utfordring i veiledning. Pedagogens kunnskap om dette er forutsetninger som logopeden må ta stilling til med tanke på hva som vektlegges når språklydvansken skal formidles til pedagogen. Logopeden vil så gjerne formidle all den gode kunnskapen videre til pedagogen, og kan selv tenke at det formidles på en enkel og forståelig måte. Men så beskriver logopedene at pedagogen har gitt tilbakemelding på at det oppleves som vanskelig å forstå og utfordrende å gjennomføre i praksis.

Hvordan logopedene imøtekommer disse utfordringene viser seg også å variere. Noen av logopedene beskriver at de i slike utfordringer tenker at de må ordlegge seg annerledes, kanskje ta i bruk modeller for å visuelt illustrere og forklare hvordan ting henger sammen. En av logopedene er veldig tydelig på at det er viktig å være anerkjennende og støttende ovenfor pedagogen, så at det er forståelig at det oppleves vanskelig og at den videre veiledningen og tiltak tar utgangspunkt i det pedagogen mestrer. I motsetning til dette beskriver en annen logoped en ganske motsetningsfull tankemåte. Dersom pedagogen ikke forstår eller mestrer gjennomføring av tiltak som er veiledet av logopeden, tenker denne logoped at pedagogen mest sannsynlig derfor ikke er egnet i denne sammenhengen. Dette forstår jeg som en utfordring som videre vil kunne gi utfordringer med tanke på å gi den oppfølgingen som barnet har behov for (Nordahl, 2018), og at det eventuelt skal være tid og mulighet for å tilrettelegge for veiledning med en ny pedagog fra barnehagen.

Rammefaktorer er også utfordringer som kan påvirke både veiledningen, logopeden og/eller pedagogen. To av logopedene beskriver at de opplever at pedagogenes mangel på tid og tilgang til ressurser kan være med på å skape utfordringer i veiledningen. At det ikke nødvendigvis handler om at pedagogen ikke forstår terminologien, hvilke utfordringer barnet har i sin språklydutvikling eller at man mangler gode nok tiltak. Slik jeg forstår logopedene handler det om at barnehagen ikke har tid og ressurser til å legge til rette for at en pedagog skal motta tilstrekkelig veiledning og å ha tid nok til å gjennomføre tiltak videre i sin hverdag. En av logopedene beskriver at hun opplever pedagoger som jobber i barnehager hvor de klarer å legge til rette for veiledning og videre oppfølging av tiltak som positive og glade for at logoped

veileder og kommer med konkrete tips til tiltak. Derimot kan holdningen og interessen bli en annen hos de pedagogene som allerede opplever hverdagen som en utfordring. Med bakgrunn i logopedenes enighet om at rammefaktorer kan sette begrensninger i praksis, vil jeg hevde at hovedårsaken til utfordringene ikke bare kan knyttes til et kunnskapsgap mellom logoped og pedagog. Til tross for at rapportene til Nordahl (2018) og Organisation for Economic and Development (2017) fremhever betydningen av at barn med behov for ekstra tilrettelegging møter kvalifiserte personale, blir det også poengtert at økt pedagog- og bemanningsnorm vil være med på å forbedre de utfordringene man står ovenfor. Mine resultater støtter med andre ord tidligere forskning som presenterer hvilke utfordringer man står ovenfor med tanke på forutsetninger som ligger til grunn for at barn med språklydvansker får den hjelpen de har behov for.

I tillegg trekker den ene logopeden frem at logopedens arbeidskapasitet også kan være presset, hvor det i den sammenheng må prioriteres hvilke barn som får hjelp, og hvor mye hjelp logopeden kan gi de enkelte barn. Ved at både pedagoger og logopeder kan oppleve en presset arbeidskapasitet, vil jeg hevde at påvirker muligheten til å kunne bygge opp en felles forståelse for språklydvansken og å legge til rette for videre gjennomføring av eventuelle tiltak for barnet med språklydvansken i barnehagen – som dessverre går mest utover barnet som har behov for hjelp og støtte i sin utvikling.

Med bakgrunn i teori, forskning og modeller i tilknytning til barns språk- og språklydutvikling (kapittel 2.1 og 2.2), muligheter for klassifisering av språklydvansker (kapittel 2.3 og 2.4) og logopeders beskrivelser fra egen praksis (kapittel 4) vil jeg argumentere for at man som logoped står ovenfor en rekke veivalg, prioriteringer og utfordringer. I logopedens profesjonelle praksis med barn med språklydvansker skal logopeden både ha egen kunnskap på plass med tanke på barns normale språk- og språklydutvikling, hvilke utfordringer barnet kan ha i denne utviklingen, hva som regnes som forsinket eller avvikende utvikling etc. Logopeden skal ha kunnskap om hvilken kartlegging som er egnet for å danne et bilde av barnets utfordringer og styrker i språk- og språklydutviklingen, og hvilke tilrettelagte tiltak som er de beste for barnet i prosessen videre. For at barnet skal få den beste oppfølgingen kan det være til barnets beste at pedagog gjennom veiledning av logoped følger opp tiltak i barnehagen i tillegg til eventuelle timer som barnet har sammen med logopeden. Men for at pedagogen skal kunne gjennomføre tiltak som er til det beste for barnet, vil pedagogen være avhengig av å ha en forståelse av barnets språklydvansker både for å forstå barnets utfordringer og for å ha et utgangspunkt til å forstå hvorfor de enkelte tiltakene skal hjelpe barnet videre.

Ved å se på dette fra et overordnet perspektiv tenker jeg at det logopedene ytrer i sammenheng med denne studien gir en indikasjon på flere problemstillinger som kan diskuteres. For det første bygger dette igjen opp under at det er behov for et system som klargjør hvilke kriterier, symptomer og terminologi som skal brukes for de ulike språk- og språklydvanskene (Bishop, 2014; Bishop et al., 2017; Dodd, 2010a; Fox-Boyer, 2017). På den måten kan det bedre legges til rette for at ulike profesjoner bruker en terminologi som er kjent for alle parter. I denne sammenheng kan det bety at logopedene får et bedre utgangspunkt i sin praksis med å veilede pedagoger i barnehage. For det andre gir rammeplan og barnehagelov personale i barnehagen oppgaver som de er pålagt å etterfølge som tilsier at de skal ha god kunnskap om barns utvikling av språk, tale og kommunikasjon (Barnehageloven, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017). Men funn i denne studien peker derimot på at logopeder erfarer at ikke alle pedagoger i barnehagen har tilstrekkelig kunnskap om dette, og at de kan møte på utfordringer i veiledningen både som følge av mangel på kunnskap/forståelse og begrensede rammefaktorer.

Det fører diskusjonen over til et tredje perspektiv; forskning argumenterer for at kvaliteten på hjelpen barna får ofte ikke er tilstrekkelig, og at de som følger opp barnet ofte er ukvalifiserte fagpersoner eller ufaglærte (Hannås & Hanssen, 2016; Nordahl, 2018; Organisation for Economic & Development, 2017). Denne studien peker på at barn med språklydvansker ofte er avhengig av at personale i barnehagen får veiledning i hvordan tiltak og tilrettelegging for barnet kan gjennomføres i barnehagen, fordi de ikke har kapasitet til å følge opp barnet godt nok med tanke på barnets behov for kontinuitet. Men så viser det seg også at pedagogenes arbeidssituasjon allerede kan være så presset at de selv får vansker med å gjennomføre det. Som en av logopedene konkluderte med: «*Vi trenger flere logopeder og flere barnehageansatte!*».

Slik jeg tolker mine informanter, til tross for ulik klassifisering og formidling, møter de sine pedagoger i veiledning med det samme målet; pedagogen skal veiledes i hvordan de på best mulig måte kan forstå, legge til rette og aller helst gjennomføre tiltak for et barn med språklydvansker i barnehagen. Men siden det ikke finnes noen felles forståelse av begreper og diagnosestandarder for språk- og språklydvansker, vil jeg konkludere med at ingen av beskrivelsene kan sies å være bedre enn andre fordi de begrunner sine valg, tar utgangspunkt i det gjeldende barn og tilpasser seg den enkelte pedagog.

5.2 Kritiske betraktninger

Ved veis enda av denne studien ser jeg som forsker at det fremkommer noen faktorer som kan utfordre kvaliteten på denne studien.

Med utgangspunkt i et semistrukturert intervju ønsket jeg å legge til rette for at logopedenes svar på intervjuets første, åpne spørsmål skulle være med på å utforme intervjuet, hvor deres beskrivelser av erfaringer dannet grunnlag for oppfølgingsspørsmål og innhold. Det kan ha ført til at noen av logopedene pratet mer om et tema enn et annet, noe som kan ha ført til at noen logopeder har gitt en utdypende beskrivelse innenfor et tema, mens andre kanskje bare har nevnt noe på overflaten.

I analyseprosessen sto jeg ovenfor mye datamateriale. Jeg ble nødt til å prioritere hva som kunne inkluderes, og hva som måtte ekskluderes. Det kan ha medført at funnene som presenteres i denne studien har blitt tatt ut av sin helhet. Det kan også tenkes at resultatene hadde blitt annerledes hvis spørsmålene som ble stilt i intervjuet kun omhandlet de temaene som ble tatt med videre i analyseprosessen – at informantene og jeg som forsker da kunne gått mer i dybden i intervjuet. Men i den sammenheng vil jeg igjen trekke frem at mine valg er basert på et ønske om at logopedene skulle beskrive sine erfaringer fra praksis med minst mulig føringer fra meg som forsker. Og med en interpretativt, hermeneutisk tilnærming ønsket jeg som forsker å søke etter et dypere meningsinnhold.

Det kan også rettes kritiske betraktninger mot at jeg som forsker alene har tatt valg underveis i forskningsprosessen, med tanke på utforming av problemstilling og intervjuguide, utvelgelse av informanter, gjennomføring av intervju, valg av teori, bearbeiding og analyse av datamateriale og presentasjon av funn. Det er mine subjektive fortolkninger som forsker alene som ligger til grunn i denne studien, og det kan svekke kvaliteten sammenlignet med andre studier som har flere enn én forsker.

5.3 Anbefalinger for videre forskning

Til slutt vil jeg med bakgrunn i denne studien reflektere over anbefalinger for videre forskning. Denne studien, gjennom både utdrag fra faglitteratur, forskning og logopedenes beskrivelser, bekrefter de argumentene som forskning og teori peker mot at det er et behov for en felles begrepsforståelse og diagnosestandarder for tale-, språk- og kommunikasjonsvansker. Jeg støtter meg bak de anbefalinger Bishop et al. (2017) gir for videre forskning basert på sin studie: at Delphi-studie også blir gjennomført innenfor andre språk, deriblant norsk, som et steg mot å bygge opp en felles begrepsforståelse og terminologi i bruk for diagnostisering og

tilrettelegging for språk- og språklydvansker. Derfor er det ekstra spennende at Statped nylig har invitert fagpersoner til påmelding til å delta i en lignende Delphi-studie i Norge. Det blir spennende å følge med på hvilken utvikling dette kan medføre for den norske terminologien for språk- og språklydvansker, og ikke minst hvilke undergrupper av språklydvansker som vil inkluderes i språklydvanskegruppen med tanke på terminologi og kriterier for klassifisering.

Det kunne i tillegg vært spennende å forske nærmere på pedagogene i barnehagen sin kunnskap om språk- og språklydutvikling, og hvordan de på sin side opplever veiledning fra logoped i forbindelse med språklydvansker hos barn. Disse kan gjerne sitte med en helt annen erfaring enn det som logopedene beskriver.

Med bakgrunn i logopedenes erfaringer med at pedagogene ofte kan være mest fokusert på barn med utfordringer med uttale, kan det vært interessant å forske på logopedens veiledning av pedagoger når barnehagebarn har utfordringer med uttalen som en del av en språkvanske. Hvordan logopeden da veileder pedagogen for å etablere forståelse og videre hva som vektlegges i tilrettelegging/tiltak i barnehagen.

I tillegg har jeg, med bakgrunn i prosessen jeg har vært igjennom med denne studien og at forskning peker på at barn med språk- og språklydvansker kanskje ikke får den hjelpen de skal ha, et ønske om at det blir gjort en grundig forskning på i hvilken grad barn med språklydvansker får den hjelpen de trenger fra en logoped. Og hvilke forskjeller som finnes mellom kommuner. Alle barn har de samme rettighetene, men forskning og praksis viser noe annet.

Litteraturliste

Ahlsén, E. & Nettelbladt, U. (2008). Språk och språklig kommunikation IL. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.

ASHA. (u.å.). *Speech Sound Disorders - Articulation and Phonology*. Hentet 15.04.2019 fra <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/>

Baker, E. (2006). Management of speech impairment in children: The journey so far and the road ahead. *Advances in Speech Language Pathology*, 8(3), 156-163. doi: 10.1080/14417040600701951

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven) LOV-2018-06-22-64*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>

Bauman-Waengler, J. & Garcia, D. (2018). Introduction to phonological treatment of speech sound disorders. I J. Bauman-Waengler & D. Garcia (Red.). *Phonological treatment of speech sound disorders in children: a practical guide* San Diego: Plural Publishing

Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Bele, I., Helland, T., Ottem, E., Lian, A., Wold, A. H., Lyster, S.-A. H., . . . Solvang, P. K. (2008). *Språkvansker : teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk.

Bernthal, J. E., Bankson, N. W. & Flipsen, P. J. (2017a). *Articulation and phonological disorders : speech sound disorders in children* (Eighth edition.). Boston: Pearson.

Bernthal, J. E., Bankson, N. W. & Flipsen, P. J. (2017b). Classification and Comorbidity in Speech Sound Disorders II. E. Bernthal, N. W. Bankson & P. J. Flipsen (Red.). *Articulation and phonological disorders : speech sound disorders in children* (Eighth edition.). Boston: Pearson.

Bernthal, J. E., Bankson, N. W. & Flipsen, P. J. (2017c). Introduction to the Study of Speech Sound Disorders. I J. E. Bernthal, N. W. Bankson & P. J. Flipsen (Red.). *Articulation and phonological disorders : speech sound disorders in children* (Eighth edition.). Boston: Pearson.

Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems (49, s. 381-415).

- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. doi: 10.1111/jcpp.12721
- Bowen, C. (2015). *Children's speech sound disorders* (2nd ed.). Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Direktoratet for e-helse. (2019). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2019*. Hentet 07.04.2019 fra <https://ehelse.no/Documents/Helsefaglig%20kodeverk/Tekstdokument%20ICD-10%20Den%20internasjonale%20statistiske%20klassifikasjonen%20av%20sykdommer%20og%20beslektede%20helseproblemer%202019.pdf>
- Dodd, B. (2010a). Children with speech disorder: defining the problem IB. Dodd (Red.), *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder* (2nd ed.). London;: Whurr Publishers.
- Dodd, B. (2010b). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder* (2nd ed.). London;: Whurr Publishers.
- Espenakk, U., Klem, M., Rygvold, A. L., Ottem, E. & Saltveit, V. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Fox-Boyer, A. (2017). *POPT: En psykolignvistisk interventionsmetode til børn med udtalevanskeligheder*: Dansk utgave av Marit Carolin Clausen ved Dansk Psykologisk Forlag.
- Fox, A. & Dodd, B. (2001). Phonologically disordered German-speaking children. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 10(3), 291. doi: 10.1044/1058-0360
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap : sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforl.
- Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (2018). *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.

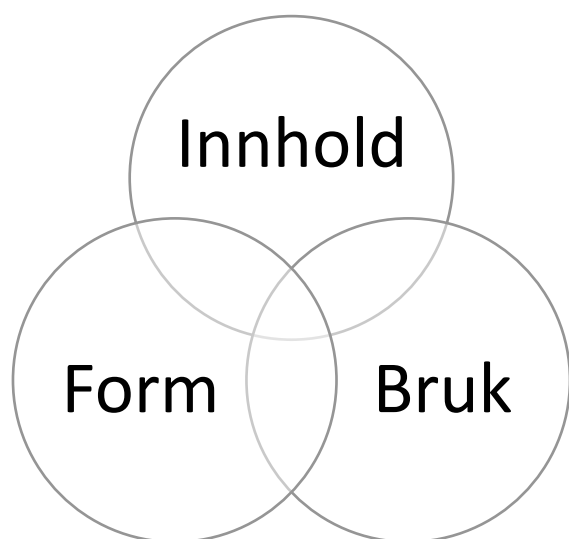
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering : tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hannås, B. M. & Hanssen, N. B. (2016). Special needs education in light of the inclusion principle : an exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschools. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194576>
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforl.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kent, R. (2017). Normal Aspects of Articulation IJ. E. Bernthal, N. W. Bankson & P. J. Flipsen (Red.). *Articulation and phonological disorders : speech sound disorders in children* (Eighth edition.). Boston: Pearson.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). ... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider - nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforl.
- Lind, M. & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter : norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Oslo: Novus forl.
- Madsbu, J. P. (2011). Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? I J. P. Madsbu & M. Pedersen (Red.). «*I verdens rikeste land*»: *Festskrift til Knut Gabrielsen* (21-40): Oplandske Bokforlag.

- McLeod, S. (2017). *Speech Sound Acquisition* IJ. E. Bernthal, N. W. Bankson & P. J. Flipsen (Red.). *Articulation and Phonological Disorders: Speech Sound Disorders in Children* (Eighth edition.). Boston: Pearson.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2018). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år IV. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B. & Hansson, K. (2008). Språkstörning hos barn utan andra funktionshinder. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B. & Ors, M. (2008). Språkstörningar hos barn och ungdomar - allmän del II. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Organisation for Economic, C.-o. & Development. (2017). *Starting strong 2017 : key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris, France: OECD Publishing.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygvold, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn IE. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaug, I. (2005). *Norsk språklydlære med øvelser : sammenligninger med engelsk, tysk og fransk* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Smith, L. & Ulvund, S. E. (2004). *Spedbarnsalderen* ([2.] rev. og utv. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snowling, M. J., Lervåg, A., Nash, H. M. & Hulme, C. (2018). Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia.
- Stangeland, E. B. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106-121. doi: 10.1080/1350293X.2016.1266224

- Statped. (2018, 7. mars). *Språklydvansker*. Hentet 31.10.18 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/spraklydvansker/>
- Statped. (2019, 23.04). *CATALISE*. Hentet fra <http://www.statped.no/forskning-og-utvikling/forskningsprosjekter-og-publikasjoner/forskningsprosjekter/catalise/>
- Statped. (2019a, 24.01.). *Språkvansker og begrepsavklaring* Hentet 07.04.2019 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>
- Statped. (2019b, 24.01.). *Språklydvansker* Hentet 07.04.2019 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/spraklydvansker/>
- Strömqvist, S. (2008). Barns språkutveckling IL. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2016). *Begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell : en veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter, nå Statped. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/veiledere/begrepslaring-2016-web.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren : profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tørdal, I. B. & Kjøll, L. (2010). *Talevansker hos barn med leppe-kjeve-ganespalte : innføring og veiledning i undervisning og behandling*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver* Hentet fra <https://www.udir.no>
- Wagenaar, H. (2011). *Meaning in action: Interpretation and dialogue in policy analysis*. New York: ME Sharpe.

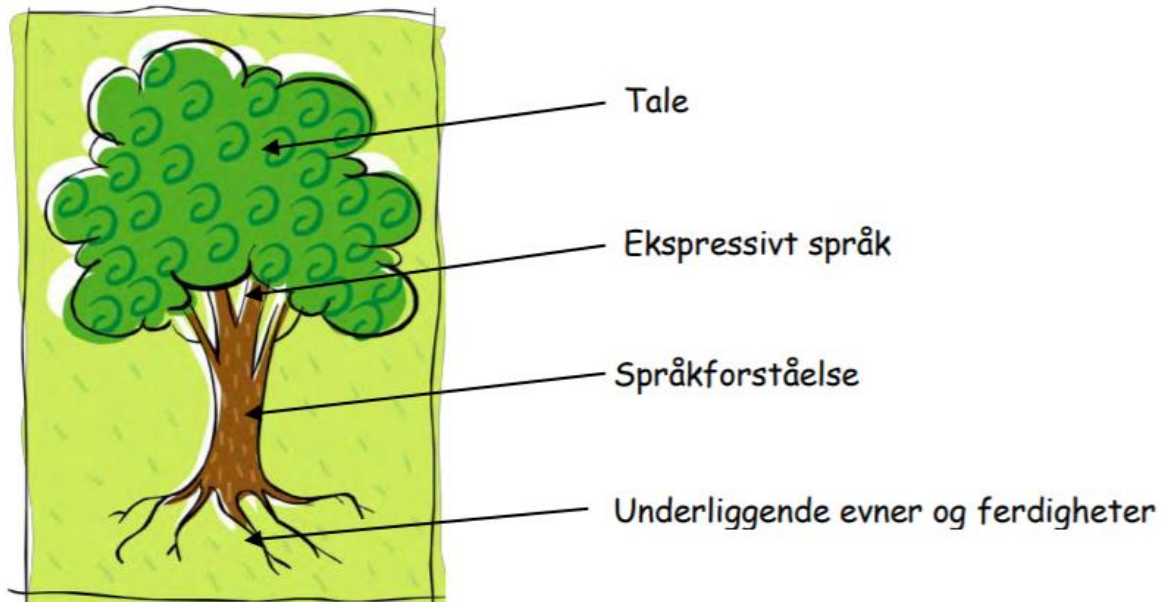
Yanow, D. (2014). Interpretive analysis and comparative research. I I. Engeli & C. Rothmay (Ed.). *Comparative policy studies: Conceptual and methodological challenges* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Vedlegg 1 – Bloom & Lahey sin språkmodell (1978)



Vedlegg 2 – Law sin modell for kommunikasjon; språktreet (2003)

Hentet fra Sæverud et al. (2016):



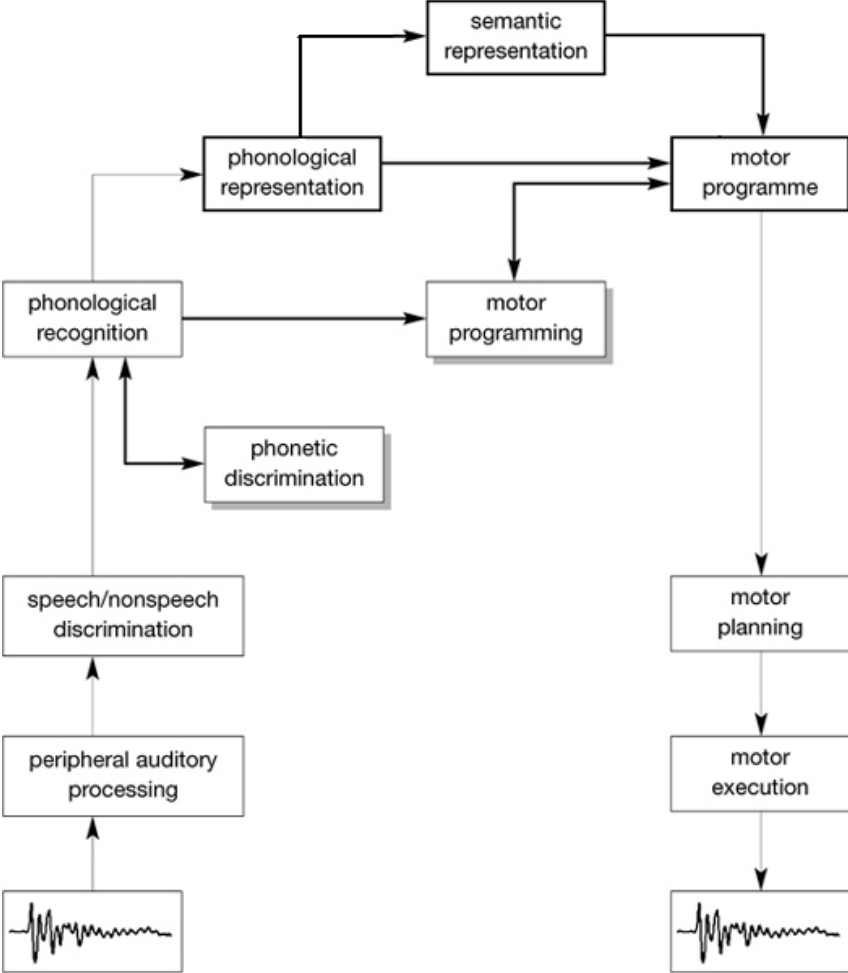
Vedlegg 3 – Bishop et al. tale-, språk- og kommunikasjonsvansker (2017)

Oversatt til norsk og hentet fra Statped (2019a):



Vedlegg 4 – Stackhouse & Wells sin modell for taleprosessering (1997)

Hentet fra Bernthal et al. (2017):



Vedlegg 5 – Informasjons- og samtykkerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Språklydvansker – logopeders erfaringer fra veiledning»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i *hvilke erfaringer logopeder har med veiledning av pedagoger i barnehagen i forhold til barn med språklydvansker*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne studien er formålet å få økt kunnskap knyttet til veiledning av pedagoger i barnehagen som arbeider med barn som har språklydvansker, gjennom logopeders egne erfaring.

Forståelsen av terminologien innenfor språk- og talevansker kan være forskjellig, både ut i fra hvilken profesjon man tilhører, hvilken litteratur og forskning man er oppdatert på, hvilke erfaringer man har, o.l. Statped skriver om at det ved språklydvansker blant annet kan være vanskelig å skille fonologiske vansker fra andre språklydvansker når man kartlegger språk. Og at språkvansker og språklydvansker deler fonologiske vansker som symptom. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvordan logopeder gjennom veiledning sikrer forståelse hos pedagoger i barnehagen med tanke på om det er en språkvanske og/eller en språklydvanske, formidling av hvordan vansken opptrer hos et barn og eventuelt hvilke utfordringer man står ovenfor.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet i Bodø er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju logopeder som har erfaring med å veilede pedagoger i barnehagen i forhold til barn med språklydvansker, og som er godkjent logoped MNLL (medlem av norsk logopedlag).

Utvalget består av fem logopeder som er valgt tilfeldig fra tre forskjellige fylker, dette for å få frem et variert utvalg med tanke på den heterogene gruppen logopeder kan bestå av.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er en av mine informanter til forskningsprosjektet hvor jeg vil bruke kvalitativ metode gjennom semi-strukturert intervju. Det vil bli gjort opptak av intervjuene. Jeg har utformet en intervjuguide med utgangspunkt i formålet beskrevet ovenfor, og det vil også være aktuelt med oppfølgingsspørsmål og å følge opp eventuelle temaer som dukker opp underveis. Du som informant vil anonymiseres, og det vil ikke fremkomme sensitive personopplysninger. Presentasjon av funn vil anonymiseres, og din deltakelse vil ikke kunne bli gjenkjent ved publisering. Intervjuet vil vare i ca. 45-60 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Jeg følger Nord universitets retningslinjer for hvordan datamateriale skal oppbevares for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Personopplysninger skal i utgangspunktet ikke behandles/lagres på private enheter, derfor vil all data bli lagret via universitetets OneDrive og eventuell minnepenn vil bli kryptert. Enheten for lydopptak blir passordbeskyttet, og når lydfilen er lagret på OneDrive vil lydfilen slettes fra enheten.

Nord universitet har et personvernombud som ivaretar personverninteresser. Hun heter Toril Irene Kringen, og kan nås på personvernombud@nord.no eller telefon 74 02 27 50.

Min veileder vil kun få innsyn i anonymiserte transkriberinger og analyser.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Lydopptak, transkriberinger og andre opplysninger vil slettes ved prosjektets sensur, senest 01.09.2019. Presentasjon av funn vil anonymiseres, og din deltakelse vil ikke kunne bli gjenkjent ved publisering.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Meg som prosjektansvarlig Ida Bekkeseth Hovd; mobil: 95 24 56 23, mail: idab.hovd@outlook.com.
- Min veileder ved Nord universitet, Natallia B. Hanssen; mobil: 47 38 90 15, mail: natallia.b.hanssen@nord.no.
- Vårt personvernombud Toril Irene Kringen; telefon: 74 02 27 50, mail: personvernombud@nord.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på mail: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ida Bekkeseth Hovd

Prosjektansvarlig

(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Språklydvansker – logopeders erfaringer fra veiledning*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju til dette forskningsprosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.

01.09.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6 – Intevjuguide: semistrukturert intervju

Innledende spørsmål

- Kan du fortelle litt om din faglige bakgrunn, utdanning og arbeidserfaring?

Hovedspørsmål

- Hvordan vil du definere/kategorisere språklydvansker hos barn?
- Hvordan formidler du språklydvansken til pedagogen i barnehagen når et barn har språklydvansker?

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- Hva vektlegger du i denne formidlingen?
- Har du erfaring med å ta i bruk modeller/illustrasjoner i veiledningen?
- Hvordan kan du som logoped sikre felles forståelse mellom deg og pedagog for selve språklydvansken?
- Hvordan vil du beskrive at du får med deg pedagogen i veiledningsprosessen?
- Kan du fortelle litt om hvilke tiltak du formidler i veiledning i forbindelse med språklydvansker?

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan formidler du tiltakene til pedagogen?
- Hvilke tilbakemeldinger får du fra pedagogen i forbindelse med tiltakene du veileder i?
- Har du noen tanker om individrettede (direkte) tiltak versus miljørettede (indirekte) tiltak i veiledning i forbindelse med språklydvansker?
- Hvilke utfordringer kan du møte på i forbindelse med veiledning av tiltakene?
- Hvilke utfordringer har du stått ovenfor generelt i denne typen veiledning?

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- Hva gjør du når det oppstår slike utfordringer?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe mer du ønsker å tilføye?
- Er det greit at jeg kontakter deg underveis i mitt prosjekt dersom jeg har spørsmål?
- Ønsker du å få tilsendt min transkripsjon fra dette intervjuet, slik at du kan være sikker på at ditt budskap blir rett fremstilt?

Vedlegg 7 – NSD godkjenning

8.12.2018

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Logopeders erfaring med veiledning av pedagoger i barnehagen

Referansenummer

647052

Registrert

22.10.2018 av Ida Bekkeseth Hovd - ida.b.hovd@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig

Natallia Bahdanovich Hanssen , natallia.b.hansen@nord.no, tlf: 75517764

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Ida Bekkeseth Hovd, idab.hovd@outlook.com, tlf: 95245623

Prosjektperiode

22.10.2018 - 01.09.2019

Status

03.12.2018 - Vurdert

Vurdering (2)

03.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 3.12.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.9.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

03.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 3.12.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved

Å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)