

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:

Navn på kandidat: Charlotte Aanstad-Eide

PE323L

Kandidatnummer: 13

---

Barnehagelæreres markører for  
bekymring for barn med språklydsvansker

---

Dato: 18.05.2021

Totalt antall sider: 77

## **Sammendrag**

**Tittel** «*Barnehagelæreres markører for bekymring for barn med språklydsvansker*» - En kvalitativ studie om barnehagelæreres ulike markører for barn med språklydsvansker.

**Formål** Hensikten med foreliggende undersøkelse er å få innblikk i barnehagelærernes ulike markører i forhold til språklydsvansker.

**Problemstilling** Hvilke markører for bekymring har barnehagelærere for barn med språklydsvansker og hvilke markører har de for å melde opp for logopedisk hjelp.

**Metode** Undersøkelsen bygger på en sosialkonstruktivistisk posisjon. Metoden som er anvendt for å belyse problemstillingen er induktiv tilnærmende, med kvalitativ semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Utvalget består av 8 barnehagelærere i alderen 28 til 45 år og med 4-16 års erfaring med barn med språklydsvansker. Datamaterialet er først transkribert og videre analysert ut ifra en fenomenologisk hermeneutisk tilnærmingsmetode laget av Lindseth og Norberg (2004). Videre er studiens kvalitet diskutert tilknyttet begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Ethiske vurderinger relatert til forskningsprosessen er deretter belyst. Funnene presenteres basert på analysen og tolkningen av dette.

**Resultat og sentrale funn** Funnen fra studien viser at barnehagelærerne har mange ulike markører for bekymring av barn med språklydsvansker. Studien kan på bakgrunn av dette oppsummeres med 3 hovedkategorier med ulike markører som underkategorier:

*Barnehagelæreres markører for barn med språklydsvansker:* uttaleproblemer, utelating, erstatning av lyd med en annen og utydelig tale.

*Barnehagelæreres markører for bekymring for barn med språklydsvansker:* alder, mangel på sosial kompetanse, atferdsproblemer, vansker med å uttrykke seg, lite progresjon og arvelighet.

*Markører for når barnehagelærere melder opp barn med språklydsvansker for logopedisk hjelp:* språklydsvanskens kompleksitet, under gjennomsnittet, ressursteam og lavterskeltilbud og ingen kompetanse.

Resultatene fra undersøkelsen i tilknytning til foreliggende forskning viser at dette er et område det er forsket lite på tidligere, og at det bør forskes videre på norske barns

språklydsutvikling og fonologiske prosesser for å finne mer detaljerte markører for språklydsvansker.

**Konklusjon** Basert på funnene i studien drøftet opp mot relevant teori på området, er barnehagelærernes markører for bekymring av språklydsvansker forenelige med definisjonen av språklydsvansker og årsaker til språklydsvansker. I tillegg viser funn av markører for når barnehagelærere melder opp barn med språklydsvansker for logopedisk hjelp at det til tider en lang vei å gå fra bekymring til oppmelding.

**Nøkkelord** Språklydsvansker, språklydsutvikling, fonologiske prosesser, logopedisk hjelp, markører, bekymring og tilleggsproblemer.

## Abstract

**Title** «*Kindergarten teachers' markers for concern for children with sound speech difficulties*» - A qualitative study of kindergarten teachers' different markers for children with sound speech difficulties.

**The aim of this study** The purpose of this study is to gain insight into the different aspects of kindergarten teachers' markers in relation to sound speech difficulties.

**Research question** What markers of concern do kindergarten teachers' have for children with sound speech difficulties and what markers for signing up for speech therapy.

**Methods** This study is based on a social constructivist position. The method used to illuminate the issue is inductively approximate, with qualitative semi-structured interview for data collection. The selection consists of 8 kindergarten teachers aged 28 to 45 years and with 4 – 16 years experience with children with speech sound difficulties. The data is transcribed and further analyzed from a phenomenological hermeneutic approach method created by Lindseth and Norberg (2004). Furthermore, the quality of the study is discussed in terms of reliability, validity and transferability. Ethical assessments related to the research process are then elucidated. The findings are presented based on the analysis and interpretation of this.

**Results and key findings** The findings of this study shows that kindergarten teachers have many different markers for concern of children with speech sound difficulties. Based on this, the study can be summarized with 3 main categories with different markers as subcategories:

*Kindergarten teachers' markers of children with speech sound difficulties:* pronunciation problems, omission, substitution and indistinct speech.

*Kindergarten teachers' markers of concern of children with speech sound difficulties:* age, lack of social competence, behavioral problems, difficulty expressing oneself, poor progression and heredity.

*Markers for kindergarten teachers to sign up children with speech sound difficulties for speech therapy:* the complexity of the speech sound difficulties, below average, resource teams and low-threshold services and none competence.

The result from the study in relation to current research show that this is an area there are not done a lot researching in the past, and that further research should be done on Norwegian

children's speech sound development and phonological processes to find more detailed markers for speech sound difficulties.

**Conclusion** Based on the findings of this study discussed against relevant theory in the field, kindergarten teachers' markers of concern of speech sound difficulties consistent with the definition of speech sound difficulties and the cause of speech sound difficulties. In addition findings of markers when kindergarten teachers report children with speech sound difficulties for speech therapy, there's sometimes a long way from concern to enrollment.

**Keywords** Speech sound difficulties, speech sound development, phonological processes, speech therapy, markers, concern and additional problems.

# Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	5
1.0 Innledning .....	7
1.1 Bakgrunn og formål.....	7
1.2 Problemstilling .....	10
1.3 Begrepsavklaring.....	10
2.0 Teori om språklydvansker .....	12
2.2. Barns språklydsutvikling.....	13
2.2.1 Fonetisk utvikling .....	13
2.2.2 Fonologisk utvikling .....	15
2.2.3 Fonologiske prosesser .....	18
2.3 Språklydvansker .....	20
2.3.1 Klassifisering av språklydvansker .....	20
2.3.2 Årsaker til språklydvansker.....	24
2.3.3 Kartlegging av språklydvansker i barnehagen .....	24
3. Metode .....	26
3.1 Kvalitativ tilnærming.....	26
3.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner.....	27
3.3 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming .....	28
3.4 Det kvalitative forskningsintervju .....	29
3.4.1 Det semistrukturerte intervju .....	30
3.4.2 Utvikling av intervjuguide.....	30
3.5 Utvelgelse av informanter .....	31
3.6 Gjennomføring av intervjuet .....	31
3.7 Transkribering og analyse av data .....	33
3.8 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	35
3.9 Etske overveielser .....	36
3.10 Forskerens rolle .....	36
4. Presentasjon av funn.....	37
4.1 Barnehagelæreres markører for barn med språklydvansker .....	38
4.2 Barnehagelæreres markører for bekymring for barn med språklydvansker .....	40

4.2.1 Alder.....	40
4.2.2 Sosial kompetanse.....	41
4.2.3 Vansker med å uttrykke seg.....	43
4.2.4 Lite progresjon.....	43
4.2.5 Arvelighet.....	44
4.3 Markører for når barnehagelærere melder opp barn med språklydsvansker for logopedisk hjelp .....	46
4.3.1 Språklydsvanskens kompleksitet .....	46
4.3.2 Under gjennomsnittet .....	48
4.3.3 Ingen kompetanse .....	49
5.0 Drøfting.....	50
5.1 Barnehagelæreres markører for barn med språklydsvansker .....	51
5.2 Barnehagelæreres markører for bekymring for barn med språklydsvansker .....	53
5.3 Markører for når barnehagelærere melder opp barn med språklydsvansker for logopedisk hjelp .....	56
6. Avslutning.....	59
Litteraturliste.....	62
Vedlegg.....	68
Vedlegg 1. Intervjuguide .....	68
Vedlegg 2. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring .....	71
Vedlegg 3. NSD godkjenning .....	75

## 1.0 Innledning

Uttalen er et viktig redskap i det sosiale fellesskapet for å kunne kommunisere sammen med andre mennesker. Den som ikke behersker uttalen fullt og helt og ikke klarer å kommunisere på en enkel måte med andre, faller ofte utenfor (Nettelbladt & Salameh, 2013). Uttale som ikke er målpråknært er ofte knyttet til fordommer, og man kan bli oppfattet som inkompetent eller til og med dum. Det er gjort undersøkelser i rettslokaler der det viser seg at visst uttalen til den tiltalte er annerledes fra majoriteten, blir personen sett på som mindre troverdig under en rettsak (Deutschmann & Steinvall, 2020).

Ikke alle barn vokser opp med en typisk språklydsutvikling. Uttalen kan være vanskelig og uforståelig, eller som mange sier – barnet snakker ikke rent (Nettelbladt & Salameh, 2013). Barn med uttalevansker er den gruppen med barn som blir mest henvendt til logopeder (Franciscatto et al., 2021, Fraquharson et al., 2020). En undersøkelse i Amerika viste at 36% - 46% av logopedenes henvisninger omfatter barn med språklydsvansker (Fraquharson et al., 2021).

Språklydsvansker kan oppstå isolert eller som en del av andre forsinkede vansker som inkluderer språkvansker, utviklingsmessige forsinkelser, nevrologiske vansker som cerebral parese eller hjerneskader, eller misdannelser i ansikt og hoderegionen slik som barn med leppe-kjeve-ganespalte (Fogle, 2019). I min masteroppgave vil det bli lagt vekt på språklydsvansker som oppstår isolert også kalt funksjonelle vansker (Dodd, 2010). I dette underkapittelet skal jeg begrunne mitt valg for temaet til prosjektet mitt: barnehagelæreres markører for bekymring for barn med språklydsvansker, ut ifra fire perspektiver: *samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og mine personlige interesser.*

### 1.1 Bakgrunn og formål

Først vil jeg omtale bakgrunnen for dette prosjektet fra et *samfunnsperspektiv*. Ut ifra et samfunnsperspektiv er barn som har språklydsvansker, representert som en heterogen gruppe der vanskene varierer i kompleksitet og i omfang (Lyster, 2018). Språklydsvansker kan ha dyptgående og varige virkninger i barns liv, men virkningene vil variere med alvorlighetsgraden av språklydsvansken, den støtten barnet får, og barnets selvtillit og krav fra omgivelsene (Ottem & Lian, 2018). Barnets reaksjon på vansken har også innvirkning på evnen til å kommunisere. Noen barn ser ut til å være upåvirket av språklydsvansken, mens andre trekker seg tilbake sosialt eller blir utagerende på grunn av frustrasjon over ikke å bli



forstått (Dodd, 2010). Som en konsekvens over at vansken kan vare over lang tid er at barna kan stå i fare for å utvikle adferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske problemer (Ottem & Lian, 2018). Resultater fra forskning indikerer at alle barn med språklydsvansker i barnehagealder får framtidige akademiske utfordringer, selv om språklydsvanskene oppløses over tid (Janus et al., 2017). Forskning viser også at 25% av barn i skolealder med en familiehistorie med dysleksi har en historie med språklydsvansker i tidlig barndom. Noe som derfor indikerer at språklydsvansker og dysleksi er svært komorbide (Cabbage et al., 2018). Barn med språklydsvansker blir også ofte mobbet mer enn andre barn (Ottem & Lian, 2018). Tilleggsvanskene som skapes på grunn av språklydsvanskene, som adferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske problemer, kan skape ringvirkning videre i voksenlivet, selv om språklydsvansker hos barn ofte har en bedre prognose enn barn med andre språkvansker (Lindsay & Strand, 2016). Ringvirkningene kan føre til økonomiske belastninger for både personen med språklydsvansker, men også for samfunnet. For samfunnet kan den økonomiske belastningen være om personen blir involvert i kriminelle handlinger, trenger økende hjelp innen mental helse, blir arbeidsledig og trenger trygd eller trenger hjelp innen andre aktører i samfunnet (Langbecker et al., 2020). Ungdommer med språkvansker, da også inkludert språklydsvansker, blir oftere sett i strafferettssystemet enn vanlig språkutviklede barn (Bryn et al., 2015). Ifølge forskning har minst 60% av unge mennesker i Storbritannia som er underlagt ungdomsrettsystemet, tale-, språk- og kommunikasjonsproblemer (Bryn et al., 2015). Derfor er det viktig med tidlig intervensjon av barn med språklydsvansker og forskning viser at barn med språklydsvansker har positiv effekt av å få logopedisk hjelp (Farquharson et al., 2020).

Sekundært er valget av tema styrt av et *Systemperspektiv* og svakheter ved dette, dvs. offentlige føringer som ivaretar retten til logopedisk hjelp. Barn med språklydsvansker er den gruppen som mottar hyppigst spesialundervisning i mange ulike land. Internasjonalt har 4 - 10% førskolebarn i alderen 5-6 år språkvansker som primær vanske (Hanssen & Hansén, 2018). Ifølge barnehageloven §19 har barn under opplæringspliktig alder rett til logopedisk hjelp dersom de har særlige behov for dette (Barnehageloven, 2005, §19). Det er kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste som er sakkyndig instans i saker om logopedisk hjelp. Men før det blir fattet vedtak om logopedisk hjelp, skal det foreligge en sakkyndig vurdering på om barnet har særlige behov for dette. Dersom et barn med språklydsvansker får fattet vedtak kan barnet få hjelp av logoped (Barnehageloven, 2005, §19).

Saksbehandlingstiden i PPT fra formell henvisning til sakkyndig vurdering for å få rett til logopedisk hjelp, kan være en ganske tidkrevende prosess, og mange barn må vente på å få den hjelpen de trenger. Reiling & Wendelborg (2015), rapporterer at saksbehandlingstiden i PPT har store variasjoner, alt fra under 6 uker til 2 år, men en gjennomsnittlig tid på 13-14 uker. Hvorfor saksbehandlingstiden enkelte ganger tar så lang tid forklares med PPTs kapasitetsproblemer, sårbarhet for sykemeldinger, organisering av henvisninger og når på året henvisningen kommer. I tillegg kan samtykke fra foreldre få innvirkning på når logopeden og kommunen kan gå inn i saken (Reiling & Wendelborg, 2015). At saksbehandlingen er lang, betyr ikke nødvendigvis at barnet ikke får hjelp i barnehagen. Hvor gode tiltak barnehagene gjennomfører kommer an på kvaliteten til hver enkel barnehage og barnehagelærerens kompetanse (Reiling & Wendelborg, 2015). Det rapporteres at flere barnehager oppgir at de setter inn tiltak i påvente av sakkyndig vurdering, mens andre oppgir at de venter på sakkyndig vurdering før tiltakene settes inn (Reiling & Wendelborg, 2015). Dette viser at det er ulik kvalitet i barnehagene i Norge, noe som bekreftes i en undersøkelse av Lekhal et al. (2013). Undersøkelsen viser at det er ulik kompetanse hos de som jobber i barnehagen og ulikt hva barnehagene vektlegger. Der er også ulik kartlegging av barns språk der forskningen viser at 40% av barnehagene ikke har spesifikke rutiner for å kartlegge eller observere barns språkutvikling (Lekhal et al., 2013). I stortingsmelding 6 (2019-2020) står det at det er en svakhet i samfunnet ved at det er ulik kvalitet i barnehagene rundt om i landet som gjør at ikke alle barn som trenger hjelp får det. Dette ønsker regjeringen å endre ved å satse på kompetanseutvikling og bedre samarbeid mellom barnehager og PPT (Meld. St. 6, 2019-2020).

Den tredje grunnen som ledet mitt valg av tema, er styrt av *forskningsperspektivet*. Sett fra et samfunnsperspektiv og de systemsvakhetene som er omtalt ovenfor, er det i Norge et stort behov for tidlig intervensjon for barn med språklydsvansker, raskere saksgang i PPT for å få rett på logopedisk hjelp og bedre kvalitet i mange barnehager. En årsak til at PPT bruker lang tid for å gjennomføre en sakkyndig vurdering kan antas å være at det er lite norsk forskning på språklydsvansker (Frank & Bjerkan, 2019). De siste årene har det vært mange studier i ulike land som har forsket på barns typiske språklydstilegnelse (Haafte et al., 2020). Men i Norge har det vært lite forskning på temaet. Dette trenger det å forskes mer på da detaljert kunnskap om språklydsutviklingen hos norske barn og hvordan de tilegner seg språket gir en grunnlinje for evaluering av om et barn viser typiske, forsinket eller en avvikende språklydsutvikling (Haafte et al., 2020). Det er heller ikke forsket mye på barns fonologiske prosesser som er

noe alle barn bruker på ulike stadier i språklydstilegnelsen, og kan også vise til vansker og avvikende utvikling i barns språklydsutvikling (Franciscatto et al, 2021).

Den siste grunnen for at jeg valgte å undersøke barnehagelæreres markører for bekymring av språklydsvansker, er *mine personlige interesser*. I min barnehagepraksis møter jeg på andre barnehagelærere som ofte møter utfordringer og usikkerhet i møte med barn med språklydsvansker. Barn med språklydsvansker er i fare for å få tilleggsvansker (Lindsay & Strand, 2016), og det er derfor viktig med tidlig intervensjon av barn med språklydsvansker (Farquharson et al., 2020). Det er lite forskning på barnehagelæreres markører for bekymring for barn med språklydsvansker. Dette er et gap i forskningen som mitt prosjekt kan være med å fylle. Dersom man finner gode markører for bekymring kan man tenke seg muligheten for å bruke markørene som identifisering av språklydsvansker og iverksette målrettede tidlige tiltak. Tidlig identifisering og intervensjon av barn med språklydsvansker er viktig, da forskning viser at barn med språklydsvansker er i fare for å utvikle leseforstyrrelser, og kan påvirke familieforhold og relasjon til venner, kommunikasjon, skoleutdanning og jobb utsikter (Clausen & Fox-Boyer, 2017). Datamaterialet og kunnskapen fra min undersøkelse vil kunne brukes til å forberede praksis ved å gi barnehagelærere, logopedier og andre som arbeider med språklydsvansker markører for når en bør være bekymret for et barn med språklydsvansker.

## **1.2 Problemstilling**

Formålet med oppgaven er å finne ut om barnehagelærere har noen markører for bekymring for barn med språklydsvansker, og når er de så bekymret at de melder opp for å få logopedisk hjelp. Derfor er min foreløpige problemstilling slik:

*Hvilke markører for bekymring har barnehagelærere for barn med språklydsvansker og hvilke markører har de for å melde dem opp for logopedisk hjelp.*

## **1.3 Begrepsavklaring**

Min masteroppgave har til hensikt å undersøke barnehagelæreres markører for bekymring av språklydsvansker hos barn. Det er flere begreper som brukes i oppgaven. De tre sentrale begrepene er: *markører for bekymring*, *språklydsvansker* og *logopedisk hjelp*. For å oppnå en forståelse for begrepene skal jeg forklare dette detaljert i denne delen av oppgaven.

Begrepet *markører på bekymring* kan omformuleres til om barnehagelærerne har noen spesielle kjennetegn ved språkutviklingen til barnet som gjør dem bekymret. Melby-Leirvåg (2010) påpeker at markører trenger ikke nødvendigvis være en årsak. Markøren kan være en årsak til vansken, en konsekvens av vansken eller kun relatert til vansken uten at det er en årsakssammenheng. Markører for bekymring viser til ordet bekymret, som er et ord med mange synonymer som er for eksempel: beklemmt, redd, angstfull, fryktsom, foruroliget, nervøs, opprørt, forskremt, urolig og engstelig.

Det andre begrepet i oppgaven er *språklydsvansker*. Språklydsvansker brukes for tiden som et kompromiss for å omgå begrensningene knyttet til artikulasjon versus fonologi. Diagnosen favner mye bredere. Der språklydsvansker før lå i undergruppen spesifikke artikulasjonsforstyrrelser i ICD-10 (World Health Organization, 2016), er dette nå tatt inn under hovedgruppen utviklingsmessige språklydsvansker (Developmental speech sound disorder) i ICD-11 (World Health Organization, 2020). Den nåværende definisjonen beskriver språklydsvansker som en rekke vanskeligheter med å produsere talelyder hos barn som kan skyldes en rekke begrensninger knyttet til perseptuelle, talemotoriske eller språklige prosesser (eller en kombinasjon) av kjente (for eksempel Down syndrom, Leppe-Kjeve-Ganespalte) og ukjent opprinnelse (Namasivayam et al., 2019). Taleproduksjonen skal være utenfor grensene for vanlig variasjon som forventes av alder og nivå av intellektuell funksjon og resulterer i redusert forståelighet og påvirker kommunikasjonen betydelig. Feilene i uttalen oppstår under tidlig utviklingsperiode og kan ikke forklares med sosiale, kulturelle og andre miljøvariasjoner (for eksempel dialekter) (WHO, 2020). Sammenlignet med I ICD-10 er mange av de samme kriteriene like, Men det er ny tilføyelse med at vansken ikke skal forklares med sosiale, kulturelle og andre miljøvariasjoner. I tillegg har ICD-11 utelatt at språklydsvansker ofte ledsages av problemer som lese- og stavevansker, kontakt- og adferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser (WHO, 2016).

Definisjoner av språklydsvansker beskrives på ulikt sett. Fogle (2019) deler språklydsvansker opp i to grupper. Artikulasjonsvansker og fonologiske vansker. Han definerer artikulasjonsvansker der barna har vansker med produksjonen av språklyder på grunn av feilplassering av timing, retning, trykk, hastighet eller integrering av bevegelsene i lepper, tunge eller den myke gane. En fonologisk vanske er definert som feil på flere fonemer som former mønster eller klyster, som resulterer i at barnet forenkler språklyder og lydkombinasjoner som er brukt av normaltalende voksne. Altså bruker fonologiske forenklingsprosesser (Fogle, 2019). Dodd (2010) definerer språklydsvansker som når de

fonologiske prosessene ligger utenfor normen enten ved type språklydsvanske, alder eller alvorlighetsgrad, som kan resultere i en mer eller mindre uforståelig tale (Dodd, 2010). Wang (2015) har definert språklydsvansker, som de her kaller uttalevansker, med at barnet kan ha problemer med å artikulere en eller flere lyder som utgjør talespråket. Strukturelle eller nevrologiske vansker skal ikke forklare vansen. I tillegg skal uttalevansen påvirke forståelsen av talen, begrense en effektiv kommunikasjon, sosial deltakelse og/eller skolefaglig mestring (Wang, 2015).

Ut ifra de ulike definisjonene som er beskrevet over om språklydsvansker velger jeg å definere språklydsvansker som artikulasjonsvansker og fonologiske vansker som resulterer i at barnet forenkler språklyder og lydkombinasjoner som er brukt av normaltalende voksne, blant annet ved å bruke ulike fonologiske forenklingsprosesser (Fogle, 2019).

Taleproduksjonen til barnet skal være utenfor grensene for vanlig variasjon som forventes av alder og nivå av intellektuell funksjon og resulterer i redusert forståelighet og påvirker kommunikasjonen betydelig. Feilene i uttalen oppstår under tidlig utviklingsperiode og kan ikke forklares med sosiale, kulturelle og andre miljøvariasjoner. Heller ikke forklart av hørselsnedsettelse eller strukturelle eller nevrologiske avvik (WHO, 2020). Vansen ledsages ofte av problemer som lese- og stavevansker, kontakt- og adferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser (WHO, 2016).

Det siste begrepet er *logopedisk hjelp*. Ordet logopedi kan defineres som læren om språk, stemme og taleforstyrrelser og deres behandling (Hartelius et al., 2018). Ved logopedisk hjelp mener jeg da utredning, evaluering og behandling av barn med språklydsvansker. Det kan også være forebyggende arbeid og veiledning av for eksempel barnehagelærere (Hartelius et al., 2018). I dette prosjektets sammenheng ses logopedisk hjelp som spesialpedagogisk hjelp etter barnehageloven. Barn har rett på logopedisk hjelp dersom det er behov for dette. Formålet med logopedisk hjelp, er å gi barn tidlig hjelp og støtte i språkutvikling og læring (Barnehageloven, 2005).

## **2.0 Teori om språklydsvansker**

Formålet med teori og litteraturgjennomgang er å posisjonere min studie innenfor eksisterende forskning om språklydsvansker og språklydsvansker. For å kunne forklare en språklydsvanske, trenger jeg å vite hva som er en typisk språklydsvansker. Gjennom en

oversikt over aktuell forskningskontekst vil jeg utvide forståelsen om de to emnene, og utforske de ulike perspektivene innen språklydsvansker.

I dette kapitlet vil jeg først se på eksisterende forskning om språklydsutvikling gjennom fonetisk utvikling og fonologisk utvikling. Deretter vil jeg presentere språklydsvansker ved hjelp av klassifisering, årsaker og kartlegging.

## ***2.2. Barns språklydsutvikling***

I dette underkapitlet vil jeg skrive om barns språklydsutvikling. For at barnet skal lære seg språk må det ha en fonetisk utvikling for å kunne produsere/artikulere lyder som tilhører morsmålet på en voksen lik måte. Barnet må også ha en fonologisk utvikling som vil si å lære å bruke språklydene på en betydningsfull måte. Det vil si at barnet må knytte mening til lydsekvensene. Fonetisk og fonologisk utvikling er tett sammenvevd (Helland, 2019). Men det kan likevel være hensiktsmessig å dele språklydsutviklingen i to, da jeg i min definisjon av språklydsvansker har valgt å dele dem opp i artikulasjonsvansker (Fonetikk) og fonologiske vansker (fonologi) (Fogle, 2019).

### ***2.2.1 Fonetisk utvikling***

Fonetikk er hvordan lydene oppstår, overføres og mottas (Nettelbladt, 2013). De fysiologiske prosessene som foregår ved taleproduksjonen kalles artikulatorisk fonetikk (Bjerkan & Kristoffersen, 2017). For å snakke flytende utfører vi mennesker en bevegelseskontrolloppgave ved å engasjere nesten 100 muskler for raskt å forme og omforme vokalkanalen vår til å produsere lyd for å danne ord og uttrykk. For å produsere lyd bruker vi taleorganer som er lungene, strupen, svelget, munnen og nesen (Chartier et al, 2018).

Lungene fungerer som igangsettere for lyd. Uten luftstrøm er det ikke mulig å si noe som helst (Bjerkan & Kristoffersen, 2017). På vei fra lungene til munnen passerer luften strupen, eller larynx. Her finnes stemmebåndene eller stemmeleppene. Med stemmebåndene kan vi lage stemt lyd som er når stemmebåndene vibrerer mot hverandre, eller ustemt lyd når stemmebåndene er for langt fra hverandre til å vibrere. Forskjellen mellom stemt og ustemt lyd, kan man kjenne ved å legge hånden på strupehodet. En vil kjenne en vibrering ved stemte lyder (Bjerkan & Kristoffersen, 2017). Noen ustemte lyder er aspirert som [p], [t] og [k]. Aspirasjon er når lufttrykkets størrelse og hastighet gir oss en hørbar pust i begynnelsen av

åpningsfasen (Slethei et al, 2017). Fra strupen går luftstrømmen videre opp gjennom svelget, eller farynx. Når luftstrømmen har passert gjennom svelget, kan den gå videre gjennom munnen, nesen eller begge samtidig. Hvilken vei den går er avgjørende om ganeseglet, eller velum, er hevet eller senket. Når luftstrømmen passerer gjennom nesen fordi velum er senket, får vi nasale språklyder som [m] og [n]. Når ganeseglet er hevet danner dette et total lukke mot nesen, og all luften passerer ut munnen og skaper orale språklyder (Bjerkan & Kristoffersen, 2017). Luftstrømmen modifiseres i munnhulen ved hjelp av kjeven, tungen og leppene (Knudsen & Husby, 2020). Dette kalles artikulasjon og innebærer en innsnevring i talekanalen for å få frem språklyder. Språklydene dannes ved hjelp av tungens bevegelser mot ganen, eller mellom underlepper og overtenner, eller mellom under- og overleppe. Lyden bestemmes av hvor og hvordan innsnevringen er. Artikulasjonssted kalles der vi lager den sterkeste innsnevringen for luftstrømmen når vi lager lyd. Artikulasjonsmåte er betegnelsen på hvor sterk innsnevringen er. Dette kan beskrives med utgangspunkt i tre ulike innsnevringegrader som er fullstendig lukke, trang passasje for luftstrømmen og fri passasje for luftstrømmen (Bjerkan & Kristoffersen, 2017).

Lydene som lages ved hjelp av artikulasjonssted og artikulasjonsmåte heter konsonanter. Det er typisk å ha rundt 22 konsonanter, men antallet kan variere etter hvilken dialekt en har (Knudsen & Husby, 2020). Konsonantene vi bruker i uttale er organisert i en tabell kalt IPA – International Phonetic Association (Slethei et al., 2017). Den øverste vannrette linjen viser hvor i munnen lydene uttales (artikulasjonssted), fra fremst ved leppene og steg for steg bakover i munnen til svelget. Den vertikale linjen viser hvordan lydene uttales (artikulasjonsmåte), altså hvordan luften snevres inn av tungen og leppene (Knudsen & Husby, 2020). Lyder uten artikulasjonssted og artikulasjonsmåte heter vokaler. Det vil si at det ikke lages noe lukke eller trange innsnevninger noe sted i munnhulen. Den bløte ganen er hevet slik at inngangen til nesekanalene er tett og ingen luft slippes ut av nesen. Alle vokallyder er stemte (Skaug, 2019). klassifikasjonssystem for vokalene heter kardinalvokalfirkanten. For å beskrive tungeryggens posisjon langs en horisontal akse i munnen er det vanlig å bruke termene fremre og bakre. Hvor stor åpningsgraden mellom tungeryggen og ganen er, bruker man en skala fra trang til åpen, og for å beskrive leppene er det vanlig å bruke termene rundet til urundet (Slethei et al, 2017). De fleste norske dialekter har 18 vokaler, ni korte og ni lange. Det er spesielt for norsk at vi har så mange som tre fremre rundede vokaler (Frank & Bjerkan, 2019).

Spedbarns vokalveier (svelget, munnhulen og nesehulen) er betydelig forskjellig fra en voksens vokalvei når det gjelder størrelse, form og plassering av strukturer (Fogle, 2019). Hos et nyfødt barn fyller blant annet tungen ut størstedelen av munnhulen (Sjögreen & Lohmander, 2018). Forskjellene spiller også en viktig rolle i hvilke lyder et spedbarn klarer å produsere (Fogle, 2019).

### **2.2.2 Fonologisk utvikling**

Den fonologiske utviklingen eller språklydsutviklingen kan ifølge Fogle (2019) inndeles i fire ulike faser basert på alder. Dette fordi at alle barn i ulike kulturer og med ulikt språk forventes å gå gjennom de ulike fasene (Strömqvist, 2018, Fogle, 2019). Det er store variasjoner i barns utviklingshastighet og fasene vil overlappe hverandre, men det kan likevel være nyttig å se de ulike fasene separat (Fogle, 2019). Ved å se dem separat kan det være lettere å forstå fonologiske problemer hos barn med språklydsvansker (Nettelbladt, 2013).

Den første fasen kaller Fogle (2019) spedbarns fasen. Denne fasen er igjen delt opp i to faser kalt prelingvistisk vokaliseringsfase fra 0-6 måneder og prelingvistisk vokaliseringsfase fra 6-12 måneder (Fogle, 2019). I den første prelingvistisk vokaliseringsfase er barnets orale motorikk refleksstyrt de første 3 månedene etter fødselen (Sjögreen & Lohmander, 2018). Spedbarnet har ikke kontroll over bevegelsene av ganeseglet, og lager derfor tilfeldige orale og nasale lyder (Fogle, 2019). Fra ca. 3-6 måneder øker stabiliteten i nakken og anatomiske forandringer gjør at munnhulen blir større og barnet begynner å kunne bevege tungen på eget initiativ vertikalt (Sjögreen & Lohmander, 2018). Dette fører til at produksjonen av lyder begynner og barnet prøver ut stemmen ved å kurre og øve på vokaler. Ved fire måneders alderen prøver barnet å finne ut hvilke lyder som er mulig å lage ved hjelp av pust, stemmebåndsvibrering, drøvel, tunge og leppe som resulterer i hvisking, hvining, roping og synging (Garman & Torkildsen, 2016). I følge Fogle (2019) er de første konsonantene /g/ og /k/, og vokalene er /u/ og /o/. Dette fordi de lages bak i munnen og er lettere å lage når barnet ligger på rygg, og krever mindre presise bevegelser av lepper og tunge å lage. Man har forsket på om det er en fast rekkefølge lydlæringen uttales. I følge Høigård (2019) spriker forskning om at lydlæring læres i en fast rekkefølge, så det er vanskelig å slå noe fast. Hun skriver at de første vokalene norske barn bruker er sentrale, åpne og urundene vokaler som /a/ og /æ/, noe som ikke samsvarer Fogles (2019) antatte barns første vokaler.



Den andre prelingvistisk vokaliseringsfase går fra 6-12 mnd. En viktig forutsetning for utvikling av vokalisering er at barnet nå kan sitte (Nettelbladt, 2013). Det lærer også å spise fast føde som kan hjelpe barnet med å utvikle tungekontrollen som er nødvendig for å utvikle språklydsutviklingen. Bedre kontroll av tungen, lepper, kjeven og ganeseglet gir mer presise, raske og uavhengige bevegelser som trengs for artikulering (Fogle, 2019). Siden barnet får mer kontroll over ganeseglet, kan barnet nå uttale mer planlagte orale og nasale lyder. Barnets vokalveier begynner å tilnærme seg en voksens vokalveier, og barnet begynner å imitere lyder laget av voksne (Fogle, 2019). I denne alderen kan barnet produsere en variasjon av vokaler og flere konsonanter. Dette kommer fram som babling (Garman & Torkildsen, 2016). Ifølge Garman og Torkildsen (2016) påvirker målpråket barns babling, og at barna i lydproduksjonen sin trener på å lære seg et bestemt språk. Babling er altså ikke bare babbel, men en viktig del av barnets utvikling mot å beherske språklydene i språket det skal lære. Barns påvirkning fra språket kan også høres med hensyn til intonasjon og konsonanter og vokaler (Garman & Torkildsen, 2016). Der fins ulike typer babling, men den mest vanlige kalles stavelser babling og består av enkle, ofte identiske CV-stavelser (konsonant pluss vokal) (Nettelbladt, 2013). Lydsekvenser som ikke krever kompleks timing og koordinering mellom artikulatoriske bevegelser er lette å produsere og er de første som dukker opp (Namasivayam et al., 2019). Konsonantene som lages ved et fullstendig lukke i munnen som /b, p, m, t, d/ og /n/ er typisk de første konsonantene et barn tar i bruk. (Fogle, 2019, Høigård, 2019).

Den andre fasen kaller Fogle (2019) småbarnsperioden og varer fra 12 – 24 måneder, og her begynner de første ordene å dukke opp. I den første ordlæringsperioden kan det være at barnet bruker protoord, det vil si ord som ikke ligner ord på voksenspråket, men som barnet bruker i en eller flere betydninger. For eksempel kan et barn si «øh» som et oppmerksomhetssignal som kan bety: se der! der! jeg vil ha den! Og mer. Dette er ofte sosiale ord som vil si at barnet bruker dem sammen med handlinger i bestemte situasjoner (Garman og Torkildsen, 2016). Barns første virkelige ord er typisk karakterisert av enkle stavelser som CV, VC, VCV eller CVCV og lyd kombinasjonene er ofte de samme som ved den siste bableperioden (Fogle, 2019). De ti første ordene som barn sier, ligner gjerne på ordene i voksenspråket, men etter hvert vil barnet prøve seg på lydkombinasjoner som det ikke mestrer enda. Dette ender ofte opp med å bli uforståelig og mange tolker dette som babling. I siste del av andre leveår øker ordforståelsen og ordproduksjonen voldsomt. Perioden der det produktive ordforrådet vokser hurtig kalles ordspurt (Garman og Torkildsen, 2016). Ifølge en norsk CDI- studie fant de ut

at halvparten av barna ved 18 måneder kan si 60 eller flere ord, og ved 24 måneders alderen har dette økt til over 300 ord (Kristoffersen et al., 2012). I perioden mellom 18 måneder og 24 måneder er da de fleste barn begynner å sette sammen flere ord når de snakker (Garman og Torkildsen, 2016). Lydene i språket utvikles i takt med mestring av finmotorikken i talemuskulaturen (Namasivayam et al., 2019).

Den tredje fasen kaller Fogle (2019) barndomsfasen og varer fra 2-5 år. Siden det er store forskjeller på en 2 åring og en 5 åring, har han valgt å dele dette opp igjen i 3 faser kalt tidlig-barndomsfase, mellom-barndomsfase og sein-barndomsfase. Tidlig-barndomsfase er 2 års alderen, og her kan de fleste barn si mange ord og forstå enda flere. De har også begynt å bøye ord og sette dem sammen til setninger. Men de uttaler ikke ordene på samme måte som en voksen (Garman og Torkildsen, 2016). Mellom-barndomsfasen går fra 3 til 4 års alderen (Fogle, 2019). Fra 3 års alderen snakker barnet i setninger og eksperimenterer med bøyingsformer av substantiv og verb (Helland, 2019). Vokal utviklingen er for det meste utviklet ved 3 års alderen, og flere av konsonantene er etablert (Fogle, 2019). Ved 4 års alderen snakker de fleste barn forståelig, men mangler ofte enda noen lyder. Likevel er barnets tale i denne alderen ofte like klar og like godt artikulert som de voksne rundt barnet (Fogle, 2019, Nettelbladt, 2013). Barn yngre enn 4,5 år kan ha vanskeligheter med å koordinere de ulike taleorganene, og som en konsekvens av dette vil enkelte lyder, lydkombinasjoner eller forflytninger fra en lyd til en annen være vanskelig for dem. Små barn vil derfor forenkle produksjonen av ordene ved å bruke ulike fonologiske prosesser (Fogle, 2019). Den siste barndomsfasen, sein-barndomsfase, er 5 års alderen. Her har de fleste barna alle språklydene på plass, men noen lyder vil kanskje ikke komme på plass hos noen barn før 6-8 års alderen (Fogle, 2019). Av de lyden som oftest gjenstår hos norske barn, er rulle- r, s-lyden, sj-lyden og kj-lyden. En del barn strever også med k-lyden og g-lyden (Høigård, 2019).

Den fjerde og siste fasen til Fogle (2019) går fra 6-12 år og kalles mellom barndom til tidlig ungdomsår. De fleste barn i alderne 6-8 år snakker 95%-100% forståelig, men noen seine språklyder kan enda bli artikulert litt uklare (Fogle, 2019). En regner med at barnet skal snakke «reint» innen det begynner på skolen. Men selv om barna begynner på skolen er språkutviklingen ikke på noen måte avsluttet. Språkets innhold og bruk endrer seg i takt med erfaringer, modenhet og miljøet barnet vokser opp i (Helland, 2019). Et barn i alderne 9-12 år mestrer språket godt og kan tilpasset språket ut ifra de ulike situasjonene og de ulike personene de kommuniserer med, noe som er et viktig steg i den pragmatiske utviklingen (Fogle, 2019).

### **2.2.3 Fonologiske prosesser**

Fonologiske prosesser kan defineres som typiske feilmønstre barn produserer under språklydsutviklingen. Prosessene oppstår som følge av naturlige begrensninger innen språklydsutviklingen, der barnet prøver å løse dette ved å bytte ut problematiske mållyder med lyder som allerede er innlemmet i barnets fonologiske system (Haafte et al., 2020). I en typisk språkutvikling forenkler alle barn lydsystemet inntil de har fått uttalen av alle lydene på plass. Forenklingsstrategier er ikke språkfeil. De representerer etapper i den typiske språktilegnelsen. De vanligste forenklingsstrategiene er utelating av lyd, erstatning av en lyd med en annen, tillegg av lyd og ombytting av lyder (Høigård, 2019).

Krysspråklige sammenligninger av fonologiske prosesser indikerer at fonologiske prosesser forekommer hos typisk utviklede barn på forskjellige språk (Clausen & Fox-Boyer, 2017, Franciscatto et al., 2021). Det er ikke gjort mange studier av fonologiske prosesser hos norske barn og ikke mange nok undersøkelser til å kunne konkludere norske barns fonologiske prosesser. På grunn av dette er det startet en tverrsnittstudie som skal undersøke den fonologiske utviklingen til 400 typisk utviklede barn og ca. 100 barn med språklydsvansker i hele Norge (Frank & Bjerkan, 2019). Dette gjøres i forbindelse med utviklingen av et kartleggingsverktøy kalt DIFFKAS (differensialdiagnostisk kartlegging av språklydsvansker). I analysen følger de malen til Dodd (2010), der en opererer med at uttalevarianten må forekomme minst fem ganger for å regnes som en prosess, samtidig som den må forekomme hos minst 10% av barna i samme aldersgruppe for å regnes som en typisk prosess (Dodd, 2010). De foreløpige resultatet avdekker 16 aktive fonologiske prosesser, hos den yngste aldersgruppen som er fra 2,6 til 2,11 år. Og 5 aktive fonologiske prosesser i gruppen 4,6-4,11 år (Frank & Bjerkan, 2019). Jeg vil under her presentere noen av de prosessene som er typiske hos norske barn ut ifra de foreløpige resultatene fra Frank og Bjerkan (2019).

Konsonantgruppereduksjon er utelating av lyd og er den prosessen som er hyppigst i begge aldersgruppene (Frank & Bjerkan, 2019). Dette er en antatt universell prosess som er vanlig ved alle språk som har konsonantgrupper (Nettelbladt, 2013). Ifølge en tverrsnittstudie i Tyskland der de undersøkte en typisk språkutvikling hos barn fra 2-7 år, har de funnet ut at etter barnet har fylt 4,4 år har de fleste fonologiske prosesser forsvunnet bortsett fra konsonantgruppereduksjon. Dette er ofte den siste prosessen som forsvinner. I undersøkelsen viser en også til forskning fra England og Nederland der også dette er tilfellet (Haafte et al., 2020). Konsonantgrupper i stavelser er mye vanskeligere å uttale enn stavelser med bare en konsonant pluss vokal. Som for eksempel: gris → gis eller sko → go. Den første

konsonantgruppen barn klarer å uttale kommer ofte sist i ordet som for eksempel: blomst → båms eller hest → est. Også hele stavelser kan bli utelatt, ofte de trykklette (Høigård, 2019).

52% av to-åringene hadde en del assimilasjon i sin tale, men denne prosessen er undertrykket hos fire-åringene (Frank & Bjerkan, 2019). Assimilasjon er en prosess der en lyd påvirker en annen lyd slik at de blir mer eller helt like (Bjerkan, 2017).

Barn erstatter ofte en lyd de ikke klarer å uttale, med en lyd de klarer å uttale. Ofte har lydene noe felles, enten uttalested eller uttalemåte (Høigård, 2019). En ser i de foreløpige dataene fra Frank og Bjerkan (2019) at av prosessene som er typiske for norske barn under erstatning er: gliding av /r/ → [j], fronting av /ç/ → [s], fronting av /k,g/ → [t,d], fronting av /f/ → [s], gliding av /l/ → [j], frikering av /r/ → [ð] og fronting av /s/ → [ø] og frikativt erstatning. Ofte uttales erstatningslyden lenger framme i munnen enn den lyden barnet ikke klarer å si, derav ordet fronting (Frank og Bjerkan, 2019). Uttalen av /r/ er et sentralt dialektalt trekk ved norsk. Den viktigste forskjellen er mellom rulle-r og skarre-r. Små barn erstatter dem ofte med lyder som er lettere å uttale, som /l/ eller /j/. /R/ er en av de seineste lydene barn med en typisk utvikling tilegner seg (Selås & Neteland, 2019). I pilotprosjektet ble det observert at 12% av 4 åringene fremdeles hadde gliding av /r/ → [j] og 32% hadde fremdeles Frikering av /r/ → [ð] (Frank og Bjerkan, 2019).

Iblant legger barn til en lyd eller lyder i et ord som ikke er en del av ordet (Fogle, 2019). Ofte er dette en lyd som allerede dominerer i ordet, slik at lyden kommer to ganger. Et eksempel er: egg → gegg eller oransj → roransj. Noen barn legger også til en lyd mellom to konsonanter. Ofte kan dette være i en konsonantgruppe barnet syns er vanskelig å uttale. Et eksempel på dette kan være: glass → gelass eller eple → epele. En typisk tilleggslyd hos små barn som kalles reduplikasjon, består av gjentakelser av den samme stavelsen som nam-nam og vov-vov (Høigård, 2019).

Når barnet begynner å beherske konsonantgrupper, er det noen grupper som blir litt snudd om på rekkefølgen. Det blir ombytting av lyder. Dette gjelder særlig vl, lv og ks. Typiske ord som blir snudd om på er: støvler → stølver, bukse → buske og tavle → talve. Også konsonanter som ikke står i direkte kontakt kan bli byttet med hverandre, som for eksempel: tippakupong → tippupukong og sløyfe → fløyse (Høigård, 2019).

De fleste fonologiske prosesser er undertrykket ved 5 års alderen (Fogle, 2019). Men de fonologiske prosessene kan også vise til vansker og avvikende utvikling, som at studier

indikerer at barn med språklydsvansker produserer mer fonologiske prosesser enn barn med en typisk utvikling på samme alder (Franciscatto et al., 2021).

## **2.3 Språklydsvansker**

I dette underkapittelet vil jeg redegjøre for hva språklydsvansker er. Dette vil jeg gjøre ved å klassifisere språklydsvansker ut ifra en medisinsk, en lingvistisk og en psykolingvistisk tilnæringsmodell. Deretter vil jeg se på årsaker til språklydsvansker og hvordan språklydsvansker kartlegges i barnehagen.

### **2.3.1 Klassifisering av språklydsvansker**

Språklydsvansker er et begrep som brukes til å beskrive en rekke vanskeligheter med å produsere talelyder hos barn. Grunnlaget for logopedisk vurdering, klassifisering og intervensjon for barn med språklydsvansker har blitt sterkt påvirket av psykolingvistisk teori og prosedyrer som i stor grad utgjør en fast grense mellom fonologiske prosesser og artikulasjon (Namasivayam et al., 2020). Der er ikke noe universelt klassifikasjonssystem som brukes av logopeder og forskere i dag. I stedet er det foreslått en rekke teoretiske forskjellige klassifikasjonssystemer basert på medisinske, lingvistiske eller psykolingvistiske tilnæringer (Warring & Knight, 2012). Jeg vil her se på de mest brukte klassifikasjonssystemene i hver av de ulike tilnærmingene for å forstå hva språklydsvansker er, og hvordan de kan klassifiseres.

En medisinsk tilnærming har en lang tradisjon av å klassifisere språklydsvansker, og det er viktig å identifisere årsaken til barnets språklydsvanske. I noen tilfeller er årsaken av vansken relativt lett å identifisere som hørselstap, funksjonsnedsettelse og ulike syndromer (Organiske vansker). Mens andre ganger vet man ikke årsaken til vansken (funksjonelle vansker) (Dodd, 2010). Klassifikasjonssystemet ICD-10 (International Classification of Diseases) fra FNs verdens helseorganisasjon (World Health Organization) er det formelle diagnosesystemet som brukes i Norden angående språklydsvansker. Klassifikasjonssystemet bygger på symptombeskrivelser og antakelser om årsaker (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Å se på språklydsvansker fra et medisinsk perspektiv kan være hjelpsomt på ulike måter. For det første kan en gjennom medisinske prosedyrer av ulike diagnoser identifisere en tilstand gjennom vanlige forekommende symptomer. For det andre for noen tilstander som hørselstap

og leppe-kjeve-ganespalte kan medisinske inngrep forbedre og hjelpe til med at barnet får et best mulig utgangspunkt for å danne et adekvat språk. Dette gjøres ved hjelp av cochleaimplantat og kirurgiske inngrep. For det tredje kan en medisinsk tilnærming hjelpe til å se på barnets prognoser for barnets språkutvikling (Stackhouse & Wells, 1997). Imidlertid har den medisinske tilnærmingen sine begrensninger. Det er ikke alltid at en diagnose kan bli satt. Da ender barnet ofte opp i en gruppe som spesifikke språkvansker når alle andre diagnoser er utelukket. Barn er ulike og også vanskene deres, så det er ikke alltid at selv om en har en diagnose at den samme tilnærmelsen vil virke på de ulike barna (Stackhouse & Wells, 1997). En kritikk til de medisinske klassifikasjonssystemene er at de er for brede i sine undergruppedefinisjoner noe som ender opp med at barn med funksjonelle språklydsvansker ender opp i en av to grupper: enten artikulasjons problemer eller fonologiske problemer. Den medisinske modellen er utilstrekkelig når det gjelder differensialdiagnostisering av språklydsvansker (Warring & Knight, 2012). For å supplementære må en legge ved den lingvistiske tilnæringsmetoden (Stackhouse & Wells, 1997).

Det lingvistiske perspektivet består primært av å beskrive språkatferd på ulike analysenivåer (Stackhouse & Wells, 1997). Dodd (2010) har laget et klassifikasjonssystem for de funksjonelle språklydsvanskene. Hun klassifiserer språklydsvansker i fire undergrupper. *Artikulatoriske vansker, fonologiske forsinkelser, konsistente fonologiske vansker og inkonsistente fonologiske vansker*. I tillegg kan vi ta med *dyspraksi* som også kan regnes som en språklydsvanske. *Artikulatoriske vansker* er vansker med å uttale spesifikke fonemer. Barnet bruker ofte de samme erstatningene eller forvrengningene av målllyden i ord eller isolert, avhengig om lyden er spontan eller imitert. Barnet har en fonetisk vanske (Dodd, 2010). *Fonologiske forsinkelser* er når barnet bruker forenklingsstrategier som er innenfor den typiske språkutviklingen, men som ikke er adekvate i forhold til alderen. Utviklingen er mer typisk barn som er yngre. Det tar lengre tid gjennom språkutviklingen enn typisk utviklede barn, men de fleste tar igjen jevnaldrende (Dodd, 2010). *Konsistente fonologiske vansker* er konsekvent bruk av ikke utviklingsmessige feil mønster og bruker også forsinket utviklingsmessige mønstre. Det vil si at barnet forenkler ord på en annen måte enn et barn med typisk fonologisk utvikling. Barna har problemer med å gjenkjenne og skille ulike lyder fra hverandre (Dodd, 2010). Ved *inkonsistente fonologiske* vansker bruker barnet fysiologiske og utypiske forenklingsprosesser varierende fra gang til gang. Barnet har ved benevning av 25 ord ved tre anledninger i samme økt, minst 40% av ordene produsert inkonsekvent. Barnet har ikke munnmotoriske vansker med å imitere lyd, men vansker med å velge riktig lyd i riktig

rekkefølge. Dette er en lavfrekvent vanske (Dodd, 2010). *Dyspraksi* er når barna har språklydsvansker fordi de har problemer med planleggingen eller programmeringen av de motoriske bevegelsene for å kunne produsere språk (Dodd, 2010).

Ifølge Dodd (2010) viser forskning at ca. 50% av barna med språklydsvansker har fonologiske forsinkelser, 25% av barna har konsistente fonologiske vansker og de siste 25% består av artikulatoriske vansker, inkonsistente fonologiske vansker og dyspraksi (Dodd, 2010). Dodds klassifikasjonssystem er et potensielt klinisk nyttig klassifikasjonsverktøy. Undergruppene har vist seg å være tilstrekkelig til at ingen barn har blitt stående uklassifisert i systemet (Warring & Knight, 2012). Å klassifisere språklydsvanskene i undergrupper kan ha sine fordeler, da det kan gjøre det lettere å vite hvordan en skal hjelpe barnet med barnets språklydsutvikling (Stackhouse & Wells, 1997). Imidlertid argumenterer Stackhouse og Wells (1997) at den lingvistiske modellen har sine begrensninger. Den er bare en beskrivelse av barnets vansker, og ikke en forklaring av vansken. En lingvistisk tilnærming legger vekt på barnets uttale, men tar ikke hensyn til de underliggende kognitive prosessene. For dette trengs det en psykolingvistisk tilnærming (Stackhouse & Wells, 1997).

Den psykolingvistiske tilnærmingen prøver å gjøre opp for der den medisinske og den lingvistiske tilnærmingen kommer til kort, ved å se på barnets språklydsproblemer som at det har et problem med et eller flere nivåer innen input, hukommelse eller output (Stackhouse & Wells, 1997). Evnen til å lære å snakke bra beror på et komplekst sett med operasjoner. Selv en enkel modell for taleprosessen krever at barnet kan høre, diskriminere relevante fonetiske forskjeller, lagre ord i langtids og korttidshukommelsen, tilegne seg reglene av det fonologiske systemet som blir lært, tilegne seg fonologiske og fonetiske begrensninger i planlegging av å snakke og utføre kompliserte finmotoriske bevegelser riktig (Dodd, 2010). Fordelen med den psykolingvistiske modellen av taleprosesserings kjeden, er at den har vist en måte for forskere å finne ut av forbindelsene mellom input, den kognitivlingvistiske mentale prosessens verbale enhet og output. Det er også en ny vei for praktikere som logopeder å se på taleprosessen (Dodd, 2010). Der er flere modeller som er valgt, men jeg velger å legge vekt på Stackhouse og Wells taleprosesseringsmodell da denne er den som er mest brukt i et klinisk perspektiv. Stackhouse og Wells modell er en lineær modell som viser evnene som ligger til grunn for taleproduksjonen. En svekket evne til å utføre en av de mentale operasjonene som er inkludert i modellen, argumenteres for å påvirke talen. Her skal man se på modellen og identifisere barnets styrker og svakheter i taleprosesserings kjeden, og svakhetene blir deretter fokus for terapien (Dodd, 2010).

Selv om denne tilnærmelsen har teoretiske styrker da den er basert på år med psykolingvistisk og kognitiv nevropsykologisk forskning (Warring & Knight, 2012), mener Dodd (2010) at diagnoseprosessen er langvarig og ikke lett å anvende for logopeder. I tillegg er det ikke nok forskning til å kunne fortelle når barn tilegner seg mentale operasjoner, og noen av operasjonene er ikke godt utviklet hos små barn som for eksempel fonologisk bevissthet. Derfor er modellen vanskelig å anvende mot barn (Dodd, 2010).

De tre klassifikasjons systemene kan virke markant forskjellige, men der er likheter. Alle tre klassifikasjonssystemene gjenkjenner tre vanlige undergrupper: en artikulasjonsbasert undergruppe, en motorisk planlegging/programmering undergruppe og en fonologisk undergruppe preget primært av forenklingsprosesser (Warring & Knight, 2012). Alle tre klassifikasjonssystemene deler også det samme formålet: å forbedre effekten av behandling for barn med språklydsvansker. Den medisinske tilnæringsmetoden er mer forskningsfokusert med vekt på å identifisere genetiske variasjoner knyttet til tale og språkhemninger. På den andre siden er differensialdiagnostiseringen til Dodd og Stackhouse & Wells mer behandlingsfokusert (Warring & Knight, 2012).

I følge Warring og Knight (2012) trengs det i fremtiden å konstrueres et inkluderende, universelt klassifikasjonssystem som tilfredsstillende behøver til både logopeder og forskere. Som et minimum vil klassifikasjonssystemet trenge: å klassifisere alle barn med funksjonelle språklydsvansker i ulike undergrupper, ha nøyaktige og spesifikke diagnostiske markører, kunne brukes universelt, forbedre logopedisk praksis med ulik behandlingsdifferensiering, at det skal implementeres i logopedisk praksis og bidra til en forklaring av barns språklydsvansker (Warring & Knight, 2012).

Siden der ikke er laget et klassifikasjonssystem som implementerer alle tre modellene så kan det være rimelig å se på alle de tre tilnæringsmåtene for å få en mest helhetlig vurdering av språklydsvanskene. Den medisinske for å utelukke andre vansker, den lingvistiske tilnærmelsen for å kunne plassere vansken i ulike undergrupper i forhold til barnets tale og hvordan en kan jobbe med vansken, og den psykolingvistiske tilnærmingen for å kunne finne ut hvor vansken ligger, og hvorfor barnet har denne vansken.



### **2.3.2 Årsaker til språklydsvansker**

Den eneste direkte årsaken til språklydsvansker som er påvist er arvelighet. 30-40% av barna med språklydsvansker har en forelder eller søsken som har hatt eller har samme vansken (Nettelbladt & Salameh, 2013).

Det finnes ulike risikofaktorer for å kunne få språklydsvansker. Risikofaktorer er ikke årsaker til språklydsvansker, men kan ha en negativ innvirkning på språkutviklingen, som der igjen kan være med å bidra til språklydsvansker. Risikofaktorene kan være at barnet er mindre og kortere enn forventet, der kan være ulike vansker ved fødselen eller under spedbarns perioden. Andre risikoer er infeksjoner hos mor, alkoholforbruk og røyking under svangerskapet. Omsorgssvikt i form av dårlig kosthold, utrygt miljø uten stabile menneskelige relasjoner og dårlig språklig stimulering innebærer også en risikofaktor (Nettelbladt & Salameh, 2013).

Ifølge en undersøkelse fant de ut at premature barn er i større risiko for å få språkforsinkelser enn barn som ikke er premature. Dess tidligere barnet er født, dess større risk for vedvarende språkforsinkelser. Risikoen er størst når barnet er født mer enn 12 uker for tidlig (Zambrana et al, 2021). I motsetning til spedbarn med normal fødselsvekt er premature barn mer skjøre og har underutviklede vaskulære systemer, inkludert i hjernen, noe som blant annet kan føre til hjerneslag hos barnet (Fogle, 2019).

To utsatte grupper for å få en forsinket og mangelfull språklydsutvikling er barn med hørselshemninger og barn som av ulike grunner ikke får nok samspillserfaringer (Høigård, 2019). Hørselsnedsettelse resulterer nesten alltid i forsinkelser eller språk og språklydsvansker (Fogle, 2019). Når det gjelder kjønn er ifølge Dodd (2010) gutter i større risiko for å få språklydsvansker enn jenter. Ifølge forskning er sannsynligheten for å få språklydsvansker tre ganger så stor hos gutter enn hos jenter (Hawa & Spanoudis, 2014).

### **2.3.3 Kartlegging av språklydsvansker i barnehagen**

For å finne ut om et barn har språklydsvansker, må barnet observeres eller kartlegges. I en undersøkelse fremstår det at 57% av barnehagene kartlegger eller observerer barns språkkompetanse regelmessig (Lekhal et al., 2013). Dette samsvarer relativt bra med tidligere funn der det fremstår at 60% av barnehagene kartlegger alle barn rutinemessig (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Den store variasjonen mellom barnehagerutiner for kartlegging og observasjon kan tenkes reflekterer den pågående debatten i barnehagesektoren vedrørende språkkartlegging av alle barn, som stort sett representerer to motpoler (Lekhal et al., 2013).

NOVA- rapporten viser at hos de barnehagene som kartlegger, så bruker 90% av barnehagene TRAS og 25% av barnehagene bruker Askeladden. TRAS og Askeladden brukes også ofte i kombinasjon med hverandre (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Dette er de to verktøyene som er mest brukt for å observere barns språklydsvansker i rapporten, og jeg velger derfor å introdusere disse to i oppgaven min.

TRAS sto først for Tidlig Registrering Av Språkvansker og motivasjonen for å utvikle materialet var å komme tidligere i gang med hjelpetiltak for barn med forsinket språk og leseutvikling. Etter hvert ble perspektivet utvidet til å gjelde språkutvikling hos alle barn, og bokstaven S står nå for språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). TRAS er et pedagogisk kartleggingsverktøy for observasjon av språkutviklingen til barnehagebarn i alderen 2-5 år. Det er også ment som et redskap til å fange opp barn som strever med språktilegnelsen. TRAS består av et registreringsskjema og en håndbok. Skjemaet omtaler åtte ulike språkområder basert på forskningsbasert kunnskap, og målsettingen med verktøyet er å formidle betydningen av tidlig innsats, øke kunnskapen om barns språkutvikling og bidra til at barn med forsinket språkutvikling får riktig og tidlig hjelp (Espenakk et al., 2011). TRAS kritiseres for at det ikke er et nominert verktøy. Uten nominering har man ikke forskningsmessig belegg for å si når de fleste barn i populasjonen har tilegnet seg ferdighetene som etterspørres i verktøyet. I tillegg er TRAS et veldig tidkrevende kartleggingsverktøy (Garmann et al., 2019). TRAS kritiseres også for å ikke være et godt verktøy å bruke til barn som lærer norsk som andrespråk og får kritikk ved å formidle i håndboken, at minoriteter som har problemer med å tilegne seg norsk språket har forsinket språkutvikling. I tillegg inkluderer ikke verktøyet variasjon i kommunikasjonsmønstre der det blant annet kan være store kulturelle forskjeller blant de ulike minoritetsspråklige. En siste kritikk er at det heller ikke er tatt høyde for barn med nedsatt funksjonsevne (Kunnskapsdepartementet, 2011).

For å kartlegge barnets språklydsvansker nærmere velger noen barnehager å ta en Askeladden språkscreeningstest som er utviklet for barnehagebarn i alderen 2-6 år. Testen inneholder 9 deltester som er standardisert og normert for barn med typisk utviklingsnivå. Testen er utviklet for å oppdage barn som er språklig forsinket eller avviker i forhold til barn på samme alder. Testen inneholder en sekk med ulike objekter, registreringsskjema og en håndbok. Resultatet gir en språkprofil som viser hvilket nivå barnet ligger på i sin utvikling (Næss & Sveen, 1994). I kunnskapsdepartementets rapport skrives det at testen har relativ høy reliabilitet, men begrenset omfang av validitet. På bakgrunn av lite dokumentasjon for

validitet av testen vurderes det som usikkert om verktøyet er egnet til å beskrive sentrale trekk ved barns ekspressive språk i alderne 2-6 år. Å avdekke språkforsinkelser og avvik på grunn av lite validitet er også usikkert. Det nevnes at testen bare gir begrenset informasjon om barnets ekspressive ordforråd. Materiellet er i tillegg ikke utviklet for barn som tilegner seg norskspråket og er heller ikke utviklet med tanke på barn med nedsatt funksjonsevne (Kunnskapsdepartementet, 2011). For små barn kan det være utfordrende å bli kartlagt med standardiserte tester som ofte krever konsentrasjon, oppmerksomhet og samarbeidsvilje. I tillegg kan testresultatene bli preget av barnets personlighet, for eksempel ved at barnet er sjenert (Garmann et al., 2019).

### **3. Metode**

Jeg vil under dette kapittelet presentere mine valg av forskningsdesign. Når det skal gjøres en undersøkelse, må det gjøres ulike valg. En må velge hva som skal undersøkes, hvem som skal undersøkes og hvordan det skal gjennomføres. Forskningsdesign er «alt» som knytter seg til undersøkelsen (Johannessen et al., 2019).

#### ***3.1 Kvalitativ tilnærming***

Kvalitative tilnærminger sier noe om kvalitet, spesielle kjennetegn eller egenskaper ved det fenomenet som skal studeres. Kvalitative tilnærminger er særlig hensiktsmessige når vi skal undersøke noe vi ikke kjenner så godt, og som det er forsket lite på. I tillegg er det en god tilnærming når vi ønsker å undersøke og forstå et fenomen fyldigere (Johannessen et al., 2019). En kvalitativ metode som jeg har valgt, egner seg godt for å gi tykke beskrivelser (thick description) av barnehagelæreres markører for bekymring for språklydvansker hos barn (Nilssen, 2012). Det vil være hensiktsmessig å bruke kvalitativ tilnærming i mitt forskningsprosjekt for å hente mange opplysninger ut ifra få informanter (Johannessen et al., 2019). Derfor plasserer jeg mitt forskningsprosjekt innen kvalitativ tilnærming. Slik forsøker jeg gjennom min studie å skape grundige og detaljerte beskrivelser av ulike markører barnehagelærerne har ved bekymring for barn med språklydvansker og markører for når de melder opp for logopedisk hjelp.

### ***3.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner***

I denne delen vil jeg definere de prinsipper og perspektiver som ledet mitt forskningsprosjekt. Jeg stiller mitt arbeid i en sosialkonstruktivistisk posisjon. Sosialkonstruktivismen betrakter menneskers virkelighetsforståelse som kontinuerlig formet av opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og knyttet til hvem de kommuniserer med (Amineh & Asl, 2015).

Sosialkonstruktivismen legger spesielt vekt på sosiale konstruksjon av virkeligheten som at mennesker skaper og forteller sammen med andre. Dette betyr at under intervjuene vil informantenes og mine relasjoner påvirke hverandre og påvirke materialet. Jeg vil ikke finne *en* sannhet i materialet, men finne markører på bekymring for barn med språklydsvansker (Anker, 2020). Jeg er med på å konstruere fortellingen som fortelles ved å ta med egne opplevelser, tanker og ideer som det reflekteres kritisk over (Anker, 2020).

Den ontologiske forutsetningen er at det eksisterer mange virkeligheter. Virkeligheten er kompleks og i stadig forandring og blir skapt av alle som er inkludert i forskningsprosessen. Virkeligheten kan oppfattes forskjellig. Dette betyr at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret (Nilssen, 2014). Min ontologiske posisjon anerkjenner at det ikke finnes én enkelt objektiv virkelighet, men heller at det eksisterer et mangfold av lokale virkeligheter (Guba & Lincoln, 1994). I min undersøkelse blir kunnskap om barnehagelæreres markører for bekymring av barn med språklydsvansker subjektivistisk og flerdimensjonal, fordi jeg og mine informanter har mange ulike oppfatninger om dets essens. Det viser at flere fortolkninger av barnehagelæreres markører for bekymring av språklydsvansker er mulig, og at det ikke finnes en enkelt sannhet.

Den epistemologiske forutsetningen er at kunnskapen blir til mellom informantene og meg. Relasjonen mellom oss har stor betydning, og ståstedet er at virkeligheten og kunnskapen er det som blir konstruert i møtet mellom informantene og meg (Nilssen, 2014). I henhold til subjektivistisk epistemologi har jeg utviklet kunnskap ved hjelp av teorien om barnehagelæreres markører for bekymring om språklydsvansker, på bakgrunn av de enkelte barnehagelærernes svar under intervjuene basert på deres erfaringer, bakgrunn, kunnskaper og teoretiske rammeverk (Nilssen, 2014). Samtidig baserer jeg min forforståelse om barnehagelæreres markører for bekymring av barn med språklydsvansker på mine egne personlige erfaringer, bakgrunn, kunnskaper og teoretiske rammeverk. Disse faktorene påvirker mine fortolkninger av barnehagelærernes svar fra intervjuene. Ved å bearbeide det innsamlede datamaterialet forsøker jeg i samhandling med informantene å få dypere innsikt i

deres fortolkninger, og å konstruere og rekonstruere kunnskap om barnehagelæreres markører for bekymring av barn med språklydsvansker (Nilssen, 2014).

### ***3.3 Fenomenologisk hermeneutisk tilnærming***

Kvalitative metoder omfatter forskjellige fortolkende teoretiske retninger. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget som ligger nærmest min oppgave er fenomenologisk hermeneutikk. Fenomenologisk hermeneutikk er et sammensatt begrep som kan deles opp i fenomenologi og hermeneutikk.

Fenomenologien vektlegger menneskers presise beskrivelser av seg selv og sitt livsmiljø, slik som de opplever det (Johannessen et al., 2019). Målet er å gi en presis beskrivelse av hvordan intervjupersonen ser dette og få økt forståelse av innsikt i andres livsverden. Mening er et nøkkelord fordi forskeren prøver å forstå meningen ved et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne gjennom ytringer eller handlinger. For å forstå verden, må vi forstå mennesket. Det er mennesket som skaper virkeligheten og ikke omvendt. Forskeren er opptatt av innholdet i datamaterialet, dette leses fortolkende og en ønsker å forstå meningen i enkeltpersoners erfaringer (Johannessen, 2019).

Hermeneutikken handler om i metodisk forstand prinsipper for analyse og tolkninger av tekster (Nilssen, 2014). Når vi står ovenfor noe vi ikke forstår, vil vi prøve å tolke det. Tolkning er et forsøk på å kaste lys over eller gi mening til noe som er uklart, kaotisk komplekst, og uforståelig. Hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter (Nilssen, 2014).

Hermeneutikken handler om både det filosofiske arbeidet med hva det betyr å forstå og fortolke, og den metodiske framgangsmåten ved selve fortolkningsprosessen (Anker, 2020).

Disse to tilnærmingene er kombinert i fenomenologisk hermeneutikk. Ifølge Lindseth og Norberg (2004) er målet å avsløre sannheter om den essensielle betydningen av å være i livsverdenen når det utføres en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Jeg ser ikke etter en eneste grunnleggende sannhet, for sannheten kan aldri forstås fullt ut (Lindseth og Norberg, 2004). Sannheten utvikles mellom teksten og meg. Min sannhet skapes ut ifra mine fordommer eller forforståelse som omfatter teoretiske rammeverk, erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til barnehagelæreres markører for bekymring av barn med språklydsvansker. Jeg må også være forberedt på at min undersøkelse ikke

nødvendigvis stemmer med min forforståelse. I så tilfelle må jeg tilpasse min forforståelse til teksten (Nilssen, 2014).

Jeg vil ha en annen forståelseshorisont enn andre forskere. Å ha en horisont innebærer evnen til å se helheten og ikke bare det som er like ved. Min horisont vil endre seg i takt med min forståelse (Nilssen, 2014). Jeg søker etter en betydning i en kontinuerlig prosess, en hermeneutisk sirkel (Lindseth og Norberg, 2004). Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelser mellom det jeg skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten som det må fortolkes i. Fortolkninger blir alltid begrunnet ved å vise andre fortolkninger og det blir en evig sirkel (Gilje & Grimen, 2018).

Som fortolkende forsker må jeg lese mange tekster som kan gi mening når jeg setter de sammen. Jeg må forstå deler av teksten før jeg kan forstå helheten. Det blir viktig å lytte til svarene for å skape mening, for å kunne forstå innholdet. For å få tak i informantenes perspektiver og livsverden, kan jeg ikke bare gjengi og beskrive det informantene sier, men jeg må også gå bakom fortellingen for å prøve å gjøre det ubevisste bevisst. Informantenes fortellinger må tillegges tolkning og mening (Nilssen, 2014).

### ***3.4 Det kvalitative forskningsintervju***

I min undersøkelse har jeg valgt å gjennomføre kvalitativt intervju som forskningsmetode for å kunne få svar på min nysgjerrighet rundt barnehagelæreres markører for bekymring for barn med språklydsvansker. Formålet med kvalitative forskningsintervju er at en skal forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans/hennes perspektiv. Forskningsintervjuets form er ganske lik den dagligdagse samtalen, men involverer en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2019). Kvalitative intervjuer gir dessuten fyldigere og mer detaljerte beskrivelser slik at problemstillingen kan belyses fra flere sider. Sett fra et fenomenologisk hermeneutisk intervju blir målet mitt å få frem intervjupersonenes opplevelser av ulike situasjoner (Anker, 2020). Som for eksempel hvordan det oppleves når en møter på et barn med språklydsvansker. Dette er viktig, men det viktigste blir å få fram intervjupersonenes erfaringer og fortellinger gjennom deres egen ord. Jeg ser på intervju som et godt redskap i min undersøkelse. Ved å intervju barnehagelærere i ulik alder og med ulik arbeidserfaring kan jeg avdekke ulike markører for deres bekymring for barn med språklydsvansker og markører for når de melder opp for logopedisk hjelp.

### ***3.4.1 Det semistrukturerte intervju***

Det kvalitative intervjuet kan være strukturert, semistrukturert eller ustrukturert (Johannessen, 2019). Et semistrukturert intervju er en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente intervjupersonens beskrivelser og meninger om temaet i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg ser på det som hensiktsmessig å gjennomføre et semistrukturert intervju for å få svar på problemstillingen min. Dette fordi jeg da har en viss standardisering på spørsmålene, men jeg har større sjans til fleksibilitet og får mer utfylte svar på spørsmålene jeg stiller (Johannessen, 2019). Spørsmålene i en semistrukturert intervju er forholdsvis åpne, og følges ikke slavisk under intervjuet, noe som inviterer til lange og utfyllende svar (Anker, 2020).

### ***3.4.2 Utvikling av intervjuguide***

Intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås under intervjuet (Johannessen et al., 2019). Intervjuguiden er utviklet for å belyse problemstillingen min som er: *hvilke markører for bekymring har barnehagelærere for barn med språklydsvansker og hvilke markører har de for å melde opp for logopedisk hjelp.* Spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i teori, empirisk forskning og mine egne erfaringer om språklydsvansker.

Intervjuguiden min ble utarbeidet ut ifra Johannessens et al. (2019) forslag til utforming av intervjuguiden. Jeg begynte med fakta spørsmål som handlet om bakgrunnsinformasjon. Dette er den første fasen der jeg etablerer en relasjon og tillitsforhold til informanten, så her er det enkle spørsmål med enkle svar som stilles. Deretter har guiden introduksjonsspørsmålet: *hva legger du i begrepet språklydsvansker?* Dette for å rette oppmerksomheten mot temaet i intervjuet (Johannessen et al., 2019). Videre har jeg overgangsspørsmål der jeg spør om ulike vanlige fonologiske forenklingsprosesser barnehagelærerne har observert. Dette er en logisk overgang fra introduksjonsspørsmål til nøkkelspørsmål. Nøkkelspørsmålene som er hoveddelen og kjernen i intervjuguiden handler om hvilke markører barnehagelærerne har for bekymring for språklydsvansker og hvilke markører de har for å melde opp for logopedisk hjelp. Intervjuguiden avslutter med avsluttende spørsmål for å sjekke opp om noe er uklart eller om noe bør tilføyes eller andre kommentarer fra intervjupersonen (Johannessen et al. , 2019).

### ***3.5 Utvelgelse av informanter***

I dette prosjektet ble strategisk utvalg valgt som metode for rekruttering av informanter (Johannessen et al., 2019). Deltakerne måtte oppfylle bestemte utvalgsriterier som ble regnet som hensiktsmessige og relevante tilknyttet prosjektets problemstilling. Det var spesielt fire kriterier som var viktig. For det første så måtte deltakerne være utdannet barnehagelærer, for det andre måtte de jobbe i en barnehage per dags dato, for det tredje måtte de ha erfaring med barn med språklydsvansker i barnehagen, og for det fjerde så måtte de ha erfaring med å melde barn med språklydsvansker opp for logopedisk hjelp.

Når de aktuelle deltakerne skulle rekrutteres tok jeg hensyn til tilstanden i samfunnet på det aktuelle tidspunktet. Mye var stengt ned på grunn av Covid-19, og barnehagene hadde ikke ønsker om å ha fremmede på besøk. Av disse årsaker valgte jeg å rekruttere barnehagelærere jeg har kjennskap til. Dette for å kunne ha anledning til å møte dem på ettermiddag, og der hvor det passet deltakeren best å gjennomføre intervjuet. Jeg spurte til sammen 12 barnehagelærere og 8 barnehagelærere sa seg villig til å bli intervjuet, og hadde de kriteriene jeg trengte for å ha dem med som deltakere i prosjektet mitt. Rekrutteringen ble gjennomført ved å sende melding på Messenger på Facebook sammen med informasjonsskrivet. Dette fordi jeg hadde alle deltakerne som venner på Facebook, men ikke e-post adresse eller telefonnumre.

Utvalget ble til slutt bestående av 8 kvinner i alderen 28 til 45 år. Deres jobberfaring gikk fra å ha jobbet 4 til 16 år i barnehage. 4 av deltakerne hadde tatt mer utdanning etter endt utdannelse, der tre av dem hadde tatt spesialpedagogikk. Deltakerne er fra 6 forskjellige barnehager der de alle jobber som pedagogiske ledere, og deltakerne er fra 4 forskjellige kommuner på Vestlandet. 3 av barnehagelærerne jobbet med barn fra 1-3 år, mens 5 barnehagelærere jobbet med barn i alderne 3-6 år.

### ***3.6 Gjennomføring av intervjuet***

Siden alle deltakerne var bekjente startet intervjuet med litt småprat av privat art før vi begynte intervjuprosessen. Før selve intervjuet skrev deltakerne under på samtykkeskjemaet og bekreftet dermed at de fremdeles ville delta i prosjektet. Deretter gikk jeg gjennom problemstillingen min og fikk forklart om noe var uklart med hensyn til informasjonsskrivet. Barnehagelærerne ble minnet om at de har taushetsplikt i forhold til barna de ville presentere under intervjuet etter påminnelse fra NSD. Det ble viktig at de ikke gav beskrivelser av barna



som gjorde at de ble kjent igjen. I tillegg gav jeg opplysninger om at alt ville anonymiseres. Det ville ikke forekomme navn hverken på personer eller barnehager, bosted eller fødselsdato. Helt til slutt ble det informert og godkjent at jeg brukte lydopptak for å kunne dokumentere intervjuet. På denne måten kunne jeg konsentrere meg bedre om hva vi snakket om, og for å være sikker på at jeg fikk med meg alt innhold. Deltakerne ble informert om at jeg ville ta opptak på to mobiltelefoner og at opptakene ikke ble lagret på mobilene, men ble sendt til Nettskjema hvor de ville bli sikkert lagret. Noe som viste seg å være bra da to av opptakene aldri ble sendt til Nettskjema på grunn av teknisk feil.

Etter at alle opplysninger var gitt og informasjonen gjennomgått startet intervjuet ved at jeg spurte om litt bakgrunnsinformasjon som alder, arbeidsstilling, ansiennitet, videre utdanning og hvilken alder barna de jobbet med var. Det ble en myk start og mye latter siden en del måtte regne litt på hvor gamle de var blitt. Deretter bevegde vi oss inn på spørsmålene som skulle være med på å svare på problemstillingen av prosjektet. Mange av barnehagelærerne var nervøse selv om jeg var en kjent intervjuer for dem. Inspirert av Lassen (2014) prøvde jeg å gå inn for at de skulle slappe av ved å tenke på hvordan jeg satt i forhold til dem og hvordan øyekontakten var, at den var til stede, men ikke for påtrengende. I tillegg prøvde jeg å gi dem riktig respons til det de fortalte ved å nikke og smile, svare ja og komme med små kommentarer der det var forventet (Lassen, 2014). Spørsmålene ble ikke formulert likt fra intervjuerperson til intervjuerperson fordi jeg under prosessen fant bedre måter å stille enkelte spørsmål på. Dersom intervjuerpersonen ble stille etter jeg hadde stilt spørsmålet, spurte jeg om de hadde forstått spørsmålet. Var ikke spørsmålet forstått gjentok jeg spørsmålet eller stilte det på en annen måte. Jeg prøvde også å oppmuntre dem til å snakke mye ved å spørre om flere detaljer, og spørre om eksempler på barn med språklydsvansker. Etter hvert som intervjuerpersonen var ferdig å snakke etter stilt spørsmål, prøvde jeg å ha en pause før jeg stilte et nytt spørsmål. Å la det være rom for pauser og stillhet er noe som er en del av det å være en god lytter ifølge Nilssen (2014). I tillegg prøvde jeg å gå inn for å ikke avbryte informanten når hun snakket, for ikke å miste flyten i samtalen. I avslutningsfasen ble deltakeren spurt om det var noe annet de ville ta opp, eller om det var noe mer som burde være med, noe de fleste ikke hadde.

Til sammen ble 8 intervju gjennomført fra januar til februar 2021. Intervjuene varte mellom 27 til 45 min. Deltakerens samtale tempo hadde mye å si for tiden intervjuet tok. Intervjuene ble gjennomført på deltakernes premisser når det kom til lokalisasjon. En deltaker traff jeg i barnehagen, 4 deltakere kom hjem til meg og 3 av deltakerne ble intervjuet i sitt eget hjem.

Intervju lokalene og tidspunkt på dagen ble valgt ut ifra deltakers ønske og for å kunne gjennomføre intervjuene med minst mulig forstyrrelser.

### ***3.7 Transkribering og analyse av data***

Som Nilssen (2014) anbefaler, transkriberte jeg så raskt som mulig etter at opptaket var gjort, og før neste intervju. Ved å høre på de første to intervjuene før jeg hadde gjort de andre intervjuene lærte jeg mye om meg selv som intervjuer. Jeg hørte at jeg må gi deltakerne bedre tid for å svare, jeg svarte mye «mm» mens de snakket og jeg hadde en tendens til å fullføre setningene deres. Ved å lytte til mine egne intervjuer fortløpende lærte jeg meg å bli en bedre lytter utover intervjurundene, fordi jeg sluttet å avbryte intervjupersonene og gav dem mer pauser til å tenke og snakke ferdig.

Jeg transkriberte intervjuene nesten i sin helhet og hadde med pauser og lyder som «eh» og «mm». Dette ble fjernet når tekstdeler ble presentert i oppgaven, da dette ikke hadde noen betydning for innholdet. I tillegg fjernet jeg småsnakk som forekom før og etter intervjuet som ikke vedgikk oppgaven. Jeg fjernet også navn der noen av barnehagelærerne nevnte sitt eget navn eller enkelte barns navn. Navnene ble anonymisert i transskripsjonen.

Transkripsjonene og lydopptakene ble anonymisert ved å kalle dem intervju 1, intervju 2, intervju 3 osv. I tillegg ble alle intervjuene transkribert på bokmål for å anonymisere deltakerne ytterligere.

Etter transkribering, som er en forberedende fase til analyse, tok jeg utgangspunkt i arbeidet på en fenomenologisk hermeneutisk tilnæringsmåte laget av Lindseth og Norberg (2004). Denne analysen inneholder naiv lesing, strukturanalyse og omfattende forståelse. Første delen av analysen er ifølge Lindseth og Norberg (2004) naiv lesing. Dette går ut på å lese gjennom transkriberingen av intervjuene mange ganger samtidig som en prøver å finne mening i teksten. Under den naive lesingen prøver en å bytte fra en naturlig holdning til en fenomenologisk holdning (Lindseth og Norberg, 2004). Fra en fenomenologisk holdning skal forskeren lese gjennom hele materialet og leite etter interessante og sentrale temaer og få et helhetsinntrykk av materialet (Johannesen et al., 2019). Her valgte jeg å skrive materialet ut i papirform, og brukte ulike farge koder for å markere ulike interessante tema i tekstene.

Neste steg i den fenomenologisk hermeneutiske analysen laget av Lindseth og Norberg (2004) er strukturanalyse. Her prøver man å identifisere og formulere temaer. Under strukturanalysen prøver jeg å se så objektiv som mulig på teksten. Her skal jeg skille ut hva som er relevant for

problemstillingen (Johannessen et al., 2019). Jeg valgte her å begynne å gå ut ifra intervjuguiden og brukte i starten 5 av hovedspørsmålene mine som hovedkategorier. Under hver hovedkategori lagde jeg tabeller der jeg limte inn tekst fra intervjuene som passet inn under hver kategori. Ved siden av teksten skrev jeg ned hvilke intervju nr. jeg hadde funnet det i, slik at det skulle være lett å finne det igjen på et senere tidspunkt. Hver kategori var også fargekodet slik at det var lett å finne. Johannessen et al., (2019) kaller dette kondensering. Jeg trekker ut de delene av teksten som identifiseres som meningsbærende. For å systematisere dette enda mer laget jeg underkategorier i hver kategori. Underkategoriene ble laget ut ifra hvilke temaer som ble diskutert under hver kategori. Det ble veldig mange underkategorier, så videre analyse ble å finne ut om enkelte underkategorier kunne slås sammen, flyttes på eller fjernes (Johannessen et al., 2019). En del av de samme underkategoriene ble slått sammen og emner som ikke gav svar på problemstillingen ble fjernet. Jeg hadde en del spørsmål om veiledning i intervjuguiden min, noe som viste seg å ikke være relevant i forhold til problemstillingen min. Til slutt satt jeg igjen med 3 hovedkategorier. Dette var: (1) Barnehagelæreres markører for barn med språklydsvansker, (2) barnehagelæreres markører for bekymret for barn med språklydsvansker og (3) markører for når barnehagelærere melder opp barn med språklydsvansker for logopedisk hjelp. Under hver hovedkategori endte jeg opp med 3-5 forskjellige underkategorier. Min forskningstilnærming handlet om å finne mønstre og kategorier om ulike markører for språklydsvansker, noe som kan defineres som en induktiv tilnærming i faglitteraturen (Johannessen et al., 2019). Analyseprosessen er helhetlig og repetitiv med den hermeneutiske sirkel ved at lesing av tekst og tolkning av tekst er i stadig bevegelse og går i sirkel (Gilje & Grimen, 2018). Transkriberingene blir gjennomlest som helhet for et generelt inntrykk, så for å finne hovedtemaer og deretter markører for språklydsvansker. Jeg måtte hele tiden tilbake til transkriberingene som helhet eller ulike deler av transkriberingene mellom de ulike kodingene.

Den siste fasen i den fenomenologisk hermeneutiske analysen til Lindseth og Norberg (2004) er omfattende forståelse. Denne går ut på å tolke helheten. Her blir hovedtemaene, temaene og undertemaene oppsummert og reflektert over i forhold til problemstillingen opp mot litteraturen. Jeg ser på litteraturen som levd erfaring. Her må jeg ofte bruke mange litterære tekster for å belyse ulike aspekter eller deler av intervjuteksten. Fokuset ligger mer i fremtiden enn i fortiden (Lindseth & Norberg, 2004). Den siste fasen vil bli presentert under kapittelet 5.0 drøfting.

### ***3.8 Reliabilitet, validitet og overførbarhet***

Jeg vil i dette underkapittelet vise til hvordan jeg vil forholde meg til reliabilitet, validitet og overførbarhet i prosjektet mitt. For å sikre reliabilitet og validitet redegjør jeg detaljert for de ulike faser i undersøkelsen som for eksempel i forberedelsesfasen, datainnsamling, analyse og fortolkning av datamaterialet (Johannessen et al., 2019). Dataens reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av dataen som undersøkes ved å vise til hvilken data som brukes, måten den samles inn på og hvordan den bearbeides (Johannessen et al., 2019). I kvalitative undersøkelser er reliabilitet mindre hensiktsmessig. Der benyttes ikke strukturert datainnsamlingsteknikker, det er samtalen som styrer datainnsamlingen. Det vil være umulig for en annen forsker å kopiere en annens kvalitativ forskers forskning, fordi en bruker seg selv som instrument. Vi er ulike personer med ulike erfaringsbakgrunner (Johannessen et al., 2019). Jeg kan vise min reliabilitet i oppgaven ved å gi åpne og inngående beskrivelser av hele forskningsprosessen min. Dette for at andre skal kunne spore data, metoder og avgjørelser gjennom hele prosjektet mitt (Anker, 2020). Jeg vil beskrive utfordringer og problemer som jeg møter og bruke eksempler fra materialet i masteroppgaven min.

Mens reliabilitet handler om undersøkelsen er utført på en etterrettelig måte, brukes validitet som kvalitetskriterium for om forskningsresultatene svarer til det fenomenet som utforskes (Anker, 2020). Validitet dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. Her blir det viktig å hele tiden ha problemstillingen i fokus (Johannessen et al, 2019). Jeg viser validitet i prosjektet mitt blant annet ved å ha intervjuet barnehagelærere som jobber i barnehage og har erfaring med barn med språklydsvansker. Dette er i henhold til problemstillingen min der jeg blant annet ønsker å få svar på hvilke markører for bekymring barnehagelærere har for barn med språklydsvansker.

En undersøkelses overførbarhet handler om en lykkes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttig på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2019). I en avgrenset kvalitativ studie er ikke den kunnskapen du kommer fram til, mulig å generalisere til andre studier (Anker, 2020). Men oppgaven min kan være av interesse for andre. I mitt tilfelle kan oppgaven min gi ett innblikk i barnehagelæreres markører for bekymring av barn med språklydsvansker. Noe som kan være interessant for logopeder, barnehagelærere og andre som jobber med barn med språklydsvansker.

### ***3.9 Etiske overveielser***

I løpet av undersøkelsesprosessen måtte jeg ta hensyn til ulike etiske overveielser. I forberedelsesfasen fulgte jeg hovedprinsippene i de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) i hovedsakelig da med hensyn til personer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Forskningsetikk innebærer å følge formelle regelverk, ivareta personer i undersøkelsen og utøve et godt forskningshåndverk (Anker, 2020). På bakgrunn av å velge kvalitativt intervju ble dette prosjektet meldt inn og godkjent til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Kombinasjonen identifikasjon av enkeltindivider, samt at dataene lagres elektronisk, utløser meldeplikt (Johannessen et al., 2019). Ingen av intervjuene ble gjennomført før godkjenning fra NSD.

Ett av de forskningsetiske problemene jeg kom ut for i forskningsprosessen var å intervju barnehagelærere som er bekjente. Et sentralt forskningsetisk prinsipp er at deltakelse skal være frivillig, og at ingen skal presses til deltakelse (Johannessen et al., 2019). Jeg var her veldig bevisst på hvordan jeg formulerte meg i meldingen for at ikke noen skulle føle seg tvungen til å delta fordi det var jeg som spurte. 4 av personene jeg spurte takket nei til å delta i prosjektet, så tolker dette som at formuleringen var etisk tilfredsstillende.

Alle barnehagelærerne som deltok i forskningsprosjektet, ga meg frivillig informert samtykke og fikk utdelt et informasjonsskriv og skrev under på et samtykkeskjema før jeg gjennomførte intervjuene (Anker, 2020). Jeg sikret anonymisering ved å passe på at ingen beskrivelser i oppgaven skal kunne føre til at en kan identifisere intervjupersonene (Johannessen et al., 2019). I tillegg fikk intervjupersonene utlevert skriftlig at de hadde mulighet til å kunne trekke seg ut fra prosjektet når som helst og uten begrunnelse under hele prosessen (Anker, 2020).

### ***3.10 Forskerens rolle***

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) er forskerens rolle som person avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning. Som kvalitativ forsker må jeg ta mange valg i ulike faser av forskningsprosessen. Der er ingen oppskrift, bare gode råd og ideer til analyseprosessen, men man må følge prinsipper for etikk og troverdighet (Nilssen, 2014). Jeg er som barnehagelærer i stor grad involvert i feltet, og har forsket i min egen kultur. Jeg må være bevisst min påvirkning på situasjonen. Alle

observasjoner og analyser er filtrert gjennom mitt livssyn, verdier og perspektiver (Nilssen, 2014). I løpet av min barnehageerfaring har jeg anskaffet meg egne markører for når jeg er bekymret for språklydsvansker hos barn og når jeg er så bekymret at jeg velger å melde opp for logopedisk hjelp. Under intervjuene måtte jeg prøve å ikke påvirke dem med mine markører, for å kunne få flest mulig pålitelige svar fra intervjupersonene. Dette var til tider vanskelig da mange av intervjupersonene syntes det var vanskelig å forholde seg til ordet markør. Jeg måtte stort sett ha en del eksempler for markører for språklydsvansker for at de skulle kunne svare på spørsmålene om egne markører. På grunn av min førforståelse kan dette ha vært med å avgrense antall markører som er blitt introdusert i prosjektet mitt.

Kvale og Brinkmann (2019) understreker at intervjuere kan på grunn av nær kjennskap til intervjupersonen, la seg påvirke av dem. Jeg kunne ikke på grunn av min kjennskap til alle barnehagelærerne holde meg upersonlig og objektiv i forhold til dem. Men det å kjenne intervjupersonene, og ha gode relasjoner til dem, kan skape en atmosfære av tillit og kan gi kvalitet til forskningsmaterialet (Nilssen, 2019). På grunn av min kjennskap til intervjupersonene prøvde jeg å unngå ledende spørsmål og ikke komme med egne meninger eller svar under intervjuene.

Også miljøet rundt intervjuet kan være med å påvirke intervjusituasjonen. I mitt tilfelle ble dette at begge mobiltelefonene jeg tok lydopptak med på siste intervju, ringte, ikke bare en gang, men tre ganger. Dette resulterte i at lydopptakene ble avbrutt og vi måtte fortsette videre etter å ha trykket på nytt lydopptak. Dette førte videre til at vi mistet tråden i samtalen et par ganger, og det ble vanskelig med oppfølgingsspørsmål siden avbrudd forstyrret samtalen. Avbruddene ble en feilkilde i dette intervjuet som forårsaket at intervjuet nok ikke ble like utfyllende som det kunne blitt. Ingen av de andre intervjuene ble forstyrret av miljøpåvirkning.

#### **4. Presentasjon av funn**

I dette kapittelet vil funnene fra analysen av datamaterialet bli presentert. Formålet med denne studien har vært å finne ut om barnehagelærere har noen markører for når de er bekymret for barn med språklydsvansker og hvilke markører de har for å melde opp for logopedisk hjelp. Etter analyseprosessen, står jeg igjen med 3 hovedkategorier: (1) *Barnehagelæreres markører for barn med språklydsvansker*, (2) *barnehagelæreres markører for bekymret for barn med språklydsvansker* og (3) *markører for når barnehagelærere melder opp barn med*

*språklydsvansker for logopedisk hjelp*. Hovedtemaene er knyttet opp mot problemstillingen av prosjektet. De to siste hovedkategoriene presenteres med tilhørende underkategorier for å løfte fram ulike syn fra barnehagelærerne. Dette blir representert i tekstform i tillegg til enkelte sitater fra barnehagelærerne. For å følge forskningsetiske prinsipper for anonymitet refererer jeg bare til barnehagelærerne. Jeg har valgt å ikke bruke fiktive navn for jeg ser på det som mer interessant å vite hvor mange av barnehagelærerne som har de samme markørene, enn hvem som har hvilke markører. Alle barnehagelærerne er representert i funnene.

#### ***4.1 Barnehagelæreres markører for barn med språklydsvansker***

I denne hovedkategorien vil jeg presentere funn av hva barnehagelærerne legger i begrepet språklydsvansker, hva de ser på som markører for språklydsvansker og hva de ser på som typiske fonologiske prosesser. For å kunne kjenne igjen en språklydsvanske, må man vite hva som er en typisk språklydsutvikling hos et barn.

En barnehagelærer definerer språklydsvansker slik:

*Det er jo det jeg tenker på at de er, mangler lydene, at de bytter de ut med andre lyder. Uklar uttale, bytter om på lyder. Det er det jeg tenker med uttalevansker da. At da er det i utgangspunktet i kommunikasjon og tydelighet. Altså det kan gå utover det sosiale. Altså det påvirker både det sosiale og alt som er i forhold til, om de er innenfor i forhold til alder.*

Alle 8 barnehagelærerne definerte språklydsvansker som uttaleproblemer eller vansker med lyder. 4 barnehagelærere nevner manglende lyder, 7 barnehagelærere nevner at barna bytter lyder ut med andre lyder i kommunikasjon, mens utydelig tale blir nevnt av 3 barnehagelærere. 7 av barnehagelærerne kommer med konkrete eksempler som at barna har vanskelig med å uttale for eksempel /k/-lyd, /g/- lyd og /r/-lyd, altså spesielle lyder for barnet som er vanskelig å uttale. En barnehagelærer legger vekt på at barna forstår ordet, men at det bruker feile lyder.

Når jeg stilte spørsmålet om barnehagelærerne hadde eksempler på fonologiske prosesser de hadde observert som var typiske i barns språkutvikling, kom barnehagelærerne med eksempler på utelating av lyd og erstatning av lyd med en annen. En barnehagelærer beskrev det på denne måten:

*Ja, for eksempel, jeg har opplevd at det er veldig mange unger som mangler /r/ lyden, men den kommer jo ofte litt seint da. ut ifra dialekt og sånt og. Men i hvert fall /k/ og /g/ og disse lydene her. At de bytter om, sant. Katt og datt. Ja, at det går igjen hele tiden.*

6 av 8 barnehagelærere hadde observert at utelating av lyd var en vanlig fonologisk prosess i språkutviklingen til små barn. Tre av dem nevner eksempler som bortfall av stavelsesfinal konsonant. Her nevnes det at det er vanskelig for barna å uttale konsonanter i begynnelsen av ord. Spesielt da /s, r, t, l og f/. Eksempler som kommer fram er at barna sier for eksempel nille for snille, mør for smør. 2 av barnehagelærerne nevnte konsonantgruppereduksjon som en normal prosess, 2 barnehagelærere beskrev bortfall av trykksvak stavelse (ball -> ba) som en normal prosess, mens en av barnehagelærerne nevnte stavelsesreduksjon (paraply -> papy) som en normal fonologisk prosess.

Alle 8 barnehagelærerne tok opp erstatning av lyd med en annen lyd som en typisk fonologisk prosess. De mest hyppige prosessene de nevnte de hadde observert var:

7 av 8 barnehagelærere nevnte fronting av velarer /k,g/ → [t,d]

6 av 8 barnehagelærere nevnte gliding av /r/ → [j]

3 av 8 barnehagelærere nevnte frikativsubstitusjoner /v/ og /b/ (vann → bann)

2 av 8 barnehagelærere nevnte fronting /r/ → /l/

2 av 8 barnehagelærere nevner alveolar frikativ /s/ → [θ]

1 av 8 barnehagelærere nevner gliding av /l/ → [j] (liten → jiten)

3 barnehagelærere nevnte også at /k/, /g/, /r/ og /s/ er lyder som ofte kommer seint i utviklingen, og er ofte de siste lydene som kommer på plass.

2 barnehagelærere nevnte at selv om barnet ikke klarte å uttale ordlyden i en sammenheng, så klarte de det ofte i en annen sammenheng. Mens to andre barnehagelærere nevnte en erstatning av lyd som ikke er en typisk forenklingsprosess. Dette var h-isering, som betyr at barna la til en /h/ i begynnelsen av ord. Den ene av barnehagelærerne beskrev prosessen som at barnet hadde for mye pust når han snakket.

*Ja, jeg har en nå som utelater egentlig, veldig ofte første bokstav i ord. Han kommer liksom ikke i gang før han er ute i ordet. Så visst han skal si, hva var det han sa nettopp? Jo! Om superhelter er, jeg spurte om de er snille eller er de slemme, så sa han*



*at de er h-ille, ja så sier jeg; de er snille, ja h-ille. Men han kan si lydene når jeg spør kan du si [s] eller [n] så kan han det. Men han, det er akkurat som at han ikke har nok luft. Det kommer liksom etter hvert i ordene.*

Oppsummert fra dette kapittelet er de klareste markørene til barnehagelærerne for språklydsvansker uttaleproblemer, utelating, erstatning av en lyd med en annen og utydelig uttale.

## **4.2 Barnehagelæreres markører for bekymring for barn med språklydsvansker**

I denne hovedkategorien skal jeg legge fram funn av markører for når barnehagelærerne blir bekymret for et barn med språklydsvansker. Hovedkategorien er delt opp i fem ulike underkategorier som er: (1) *alder*, (2) *sosial kompetanse*, (3) *vansker med å uttrykke seg*, (4) *lite progresjon* og (5) *arvelighet*.

### **4.2.1 Alder**

Alle 8 barnehagelærere nevner alder som markør for bekymring. Mange nevner at når det gjelder siste året i barnehagen, så ønsker de at alle lyder skal falle på plass før skolestart. 5 år og uttalevansker skaper bekymring. En av barnehagelærerne uttrykker det på denne måten:

*Jeg personlig, er litt sånn at jeg vil at det skal ordne seg i hvert fall til di skal begynne på skolen. Fordi det er noe at med de i barnehagen, da har de på en måte vokst opp med, de er vant med dem, det er en trygg setting. Men så skal de gjerne gå på skole med veldig mange de ikke kjenner. Så det kan bli en veldig vanskelig tid. Så jeg tenker at det siste året i barnehagen. Visst vi føler at de har behov, så må vi ha fått inn noen hjelp når de skal begynne det siste året i barnehagen.*

De er bekymret med hensyn til at uttalen skal påvirke barnet negativt når det skal begynne på skolen. Tre er spesielt bekymret for når barnet er førskolebarn og fremdeles har fronting av /k/, /g/ til [t, d]. Barnehagelæreren beskriver det på denne måten:

*Jeg har en gutt, han er førskolebarn nå. Og han har egentlig hele tiden på storbarn, slitt ganske mye med uttalen. Spesielt /k/ og /g/. Og du har på en måte sett at det hemmer han mye i leken sammen med de andre barna, og de andre barna har kanskje ikke forstått han helt, og at det har vært vanskelig. Og når de er så stor, nå er han*

*førskolegutt, så merker du at de andre barna også reagerer veldig på... dem ofte kan komme sånn: han uttaler det ikke rett, han gjør ikke, han sier det feil, eller at de er litt sånn. Og at det kan være sårt for han da.*

I tillegg til at barnet snart skal begynne på skolen, så bemerker hun at andre barn er begynt å legge merke til uttalevansken og at dette skaper situasjoner som blir negativt for barnet.

To av barnehagelærerne nevner at de ser på jevnaldrende barn og sammenligner dem. Dette blir et grunnlag for å finne ut om de henger etter i språkutviklingen. De snakker også om at det kan være vanskelig å sammenligne barn, for det er så store individuelle forskjeller, men at det gir dem en viss peiling på om dette er et barn de bør følge ekstra godt med på eller ikke.

Andre aldersinndelinger som blir nevnt i undersøkelsen er når barn på ca. 3,5 år er vanskelig å forstå. I denne alderen mener barnehagelæreren at barnet bør kunne snakke forståelig. Det skaper også bekymring når et barn på 4 år har utydelig tale og manglende ordlyder.

Oppsummert kan en si at det er ulike aspekter ved alder som gjør barnehagelærerne bekymret. Dette er når førskolebarn (5-6 år) ikke har alle språklydene på plass. Spesielt er de da redd for at språklydsvansken skal få negative konsekvenser for barnet når det å begynne på skolen. I tillegg er de bekymret for 3 åringer som snakker lite og 4 åringer med forenklet språk, utydelig tale og helt manglende ordlyder. Barna blir sammenlignet med barn på samme alder for å kunne forvise seg om et barn har vansker eller ikke. Alder er en klar markør for bekymring for barnehagelærerne.

#### **4.2.2 Sosial kompetanse**

Alle de 8 barnehagelærerne blir bekymret når de ser at språklydsvanskene påvirker lek og samspill med andre barn. De nevner blant annet at uttalen hindrer barnet i å utfolde seg. En barnehagelærer beskriver en situasjon som dette slik:

*For det første var det en veldig rolig jente, som tok veldig lite plass. Hadde... hun fikk jo logoped hjelp. Og hun var så grådig slapp i muskulaturen og, så i tillegg til at hun ikke hadde alle bokstavene på plass, så ble det sånn (snakker på en slapp måte). Så det, det ble så vanskelig for hun sosialt, for, etter hvert som hun vokste opp så, så du at venninnene spratt i fra, og de, hun fikk gjerne være med, men de gadd ikke vente på svar, for det tok sånn tid, og det var ikke alltid at de skjønnte hva hun gjorde. Og det er grådig vondt å se. Når en sånn ting som språket, hindrer de i å få lov å utfolde seg.*

Venner faller fra fordi de ikke forstår hva som blir ytret, og det blir vanskelig å henge med på leken, og dette bekymrer barnehagelæreren. Noen av de andre barnehagelærerne nevner også at i tillegg til ikke å få være med i lek, kan de bli ertet av andre barn ved at de ikke har riktig uttale. En barnehagelærer kom med denne historien for å vise til hvordan barn kan reagere på et barn med språklydsvansker.

*Det var en unge som satt med bordet og ville ha bunost, også sier de andre ungene; det heter ikke bunost, det heter brunost. Ja, men jeg vil ha bunost. Nei, det heter ikke bunost, det heter brunost. Jajja, ta kitost då! Så det er jo med at man faktisk kan bli mobbet for det.*

En barnehagelærer nevnte også at barna blir plaget ved at de andre forteller barnet at det snakker babyspråk. Noe som bekymret en annen barnehagelærer var at noen barn kan velge vekk å leke med andre barn på grunn av språklydsvansker, og trekkes heller mot de voksne. Her velger heller barnet praktiske aktiviteter som å rydde, koste og spyle uteplassen enn å måtte bruke språket sitt i lek sammen med andre barn.

En annen bekymring innen sosial kompetanse er barnets atferd. 5 barnehagelærere har sagt at de blir mer bekymret om uttalevanskene enten kan skape utagerende atferd eller gjøre barna mer innadvendt. Ved innadvendte barn menes med at barna er stille. Tre barnehagelærere har beskrevet stille barn som at de ikke bruker språket eller lyder i lek. Barna blir passive og bruker ikke språket sitt. De har dårlig ordforråd og klarer ikke uttalelsen av ord. En barnehagelærer forteller om sin bekymring for passive barn:

*Er det barn som er passivt og ikke bruker språket. Du er mer bekymret for di enn et barn som bruker språket aktiv i både lek og snakker og sier lettere de for å, ja, få hjelp eller de tar ting etter hvert. De må liksom bare høre og bli gjentatt, de som snakker mye da. Tenker det er mer bekymring for de som bruker språket lite, ikke kommuniserer med andre barn, faller ut fra leken og, andre ikke forstår de. Det er de jeg kjenner bekymring for da.*

Barn med språklydsvansker som blir utagerende beskrives av barnehagelærerne som at barnet strever, barnet kan bli misforstått, ty til å være mer fysisk, skriker mer og faller utenfor lek fordi barnet ikke klarer å uttrykke det det ønsker. Andre kan ha negativ atferd som biting og ta leker uten å spørre fordi de ikke klarer å spørre språklig. En barnehagelærer uttrykker det på denne måten:

*Altså det er jo det at barnet ikke gjør seg forstått. De klarer ikke å fortelle hva de ønsker, sant. Og da kan de bli misforstått av mange andre, og de tyr gjerne til å være mer fysisk. Skriker mer i stedet for å klare å fortelle. Kommer mye mer i konflikter for de klarer på en måte ikke uttrykke det de egentlig ønsker. Det er jo en klar bekymring. De faller utfor i lek og sånt.*

Flere av barnehagelærerne mener at det kan bli skapt mye frustrasjon hos barna når de ikke klarer å gjøre seg forstått. Frustrasjonen kan skape ulik atferd hos barna. Noen blir utagerende mens andre barn blir innadvendte.

#### **4.2.3 Vansker med å uttrykke seg**

Noe alle de 8 barnehagelærerne var enige om var at de var bekymret for barnet når de ikke klarer å uttrykke seg, når de ikke klarer å gjøre seg forstått. Når jeg spør om barnehagelærerne har noen markører for når barna ikke har en typisk tilegnelse av språket svarer en av dem dette:

*Ja altså, det går jo mye på om barnet klarer å gjøre seg forstått, om det på en måte, om det har, visst du har jo du ser jo på en måte om det har veldig vansker med å uttrykke seg, eller du føler dem har vansker med å uttrykke seg også får de det ikke helt til. Du ser liksom den frustrasjonen i dem på en måte.*

En annen barnehagelærer er bekymret når barnet har utydelig tale og er derfor vanskelig for andre å forstå, både for voksne og barn, og barnet klarer ikke få frem hva det ønsker. En tredje barnehagelærer er bekymret visst barnet har så mye uttalevansker at en sliter med å forstå. Alle 8 barnehagelærerne nevner frustrasjon eller ulik adferd som en følge av å ikke bli forstått.

#### **4.2.4 Lite progresjon**

4 av barnehagelærerne nevnte at ingen utvikling i språket over en viss tid gjorde dem bekymret for barnet. Den ene barnehagelæreren uttrykker det slik:

*Altså, visst en 3 åring kommer inn, begynner liksom hos meg og jeg ser litt sånn, ja, har litt problemer med uttalen, og sånt, så er jeg ikke noe bekymret med en gang. Da er det heller sånn godt innenfor et år og ser at det ikke er noe utvikling i det hele tatt, da begynner det, ok, nå må jeg nødt til å gjøre noe.*

Barnehagelærerne uttrykker at de er bekymret når det ikke er noen utvikling verken på språket eller ved det sosiale. En barnehagelærer forteller om et to-språklig barn i barnehagen som på grunn av Covid-19 ikke fikk gå i barnehagen. På grunn av dette stagnerte han i norsk utviklingen sin:

*Det er og et annet tilfelle med et annet barn som var tospråklig. Og, hadde vel, hadde begynt å få mange begreper på plass, såne ting, og så plutselig så bare stagnerte det helt, sant, etter korona. Eller den nedstengningen der. Så falt veldig tilbake. Og da, da er det lyder, på en måte, som mangler, eller ikke. Klarer ikke lage de lydene uansett og det er en løve eller hva. Du får ikke den lyden fram, sant. Og da blir litt sånn med tospråklige i forhold til at der er de lydene i det språket sant.*

Barnet manglet enkelte lyder totalt i språket sitt. De hadde nettopp fått framgang på barnets språkutvikling og han var begynt å synge og delta i aktiviteter i barnehagen. Men etter nedstengningen på grunn av Covid-19 i mars 2020, fikk han et stort tilbakefall i språklydsutviklingen sin.

#### **4.2.5 Arvelighet**

Med arvelighet så menes her at barnehagelærerne sammenligner barnet med familiemedlemmer som har hatt samme språklydsutvikling, for å konkludere om at dette er en bekymring eller ikke. 4 barnehagelærere hadde *arvelighet* som en markør for bekymring av barn med språklydsvansker. En barnehagelærer forklarer:

*Jeg tenker at det er så personavhengig, sant. Så jeg føler at du liksom må både kjenne familien. Altså, du blir jo kjent med familien og, sant, og gjerne med eldre søsken og sånn. Blant annet med han her nå som ikke snakker, så har jeg hatt søsteren før, og vet at hun hadde noen talevansker, så dermed slapper jeg enda mer av, for det har ordnet seg, sant.*

Barnehagelæreren har erfaring med at søsken har hatt samme vansken og at det har ordnet seg av seg selv, derfor ser hun på dette som en markør for at dette er en forsinket forbigående språklydsvanske og ikke en vedvarende vanske. En annen barnehagelærer beskriver sine erfaringer slik:

*Ofte så har en jo en sammenligning med søsken eller, familie eller noe sånt. At du har noen såne holdepunkt. Jeg har en nå! Hun er, hun blir 3 år nå i februar og hun henger*

*langt bak di andre, men jeg hadde søsteren for 2,5 år siden. Hun var enda lenger bak når hun var tre år. Hun er, hun er så verbal nå at hun er hele barnehagens vokter. Og får med seg alt, og sier alt, og alt som skjer hjemme, og alt som skjer hvor som helst. Så, så da tenker jeg at, enten så er hun hos meg kanskje litt forsinket for hun ikke slipper til så mye hjemme, eller, ja, det vil komme. Jeg er ikke så bekymret da liksom.*

Når de sammenligner med søsken som har tatt andre jevnaldrende barn igjen etter hvert, gjør dette barnehagelærerne mindre bekymret for barnets språkutvikling. Da tenker de at dette vil ordne seg uten logopedisk hjelp. Andre ganger ser barnehagelærerne arvelighet som tegn på at barnet trenger logopedisk hjelp for å få hjelp til språklydsvanskene. To av barnehagelærerne refererer til at mor har dysleksi. Den ene barnehagelæreren beskriver det slik:

*Ja, du må jo kartlegge at ikke det er andre ting som ligger bak, da. Selvfølgelig har de foreldrene, noen i familien som har dysleksi og sånt, så er jo det en indikasjon og på at det kan være språkproblemer i familien da.*

Den andre barnehagelæreren kommer med en historie fra barnehagen der hun nevner at mor har dysleksi og søsken har tidligere måtte ha hjelp av logoped for språklydsvansker.

*Foreldrene har vært veldig bekymret siden han begynte å snakke, for de har hørt på en måte, egentlig fra dag en fra han begynte å snakke, at han har hatt litt uttalevansker. Og vi i barnehagen, etter sånn som jeg har skjønt det har sagt, at; nei, dette er normalt, dette er normalt. Også ble han 2 år og snakker mer og mer, men fremdeles dårlig, for barnehagen har på en måte sagt; ja, men dette går greit, det kommer seg fort. Også ble han 3, også ble mor veldig bekymret. Hun har dysleksi, og søsteren har vært gjennom det samme tidligere, og hun kjente jo igjen trekkene med en gang. Og mor er pedagog i tillegg. Så hun har jo hatt varsellampen lenge før barnehagen har hatt varsellampen.*

I denne fortellingen har mor dysleksi og et eldre søsken har hatt logopedisk hjelp for språklydsvansker tidligere, som da barnehagelæreren ser på som et tegn på at dette barnet vil trenge hjelp for å komme videre i språkutviklingen sin. En tredje barnehagelærer bruker søsken som har hatt språklydsvansker som en markøring for bekymring. Storebror har hatt problemer med artikulasjonsvansker, men dette løste seg da han fikk hjelp av logoped.

### ***4.3 Markører for når barnehagelærere melder opp barn med språklydsvansker for logopedisk hjelp***

Denne hovedkategorien handler om barnehagelærerne har noen markører for når de er så bekymret for barnets språklydsvansker at de velger å melde barnet opp for logopedisk hjelp. Ut ifra resultatene fra intervjuene har jeg delt svarene opp i tre underkategorier som jeg har valgt å kalle: (1) *Språklydsvanskens kompleksitet*, (2) *under gjennomsnittet* og (3) *ingen kompetanse*.

#### ***4.3.1 Språklydsvanskens kompleksitet***

Med språklydsvanskens kompleksitet mener jeg språklydsvanskens sammensetning. Barnehagelærerne har kommet med eksempler på barn med språklydsvansker de har meldt opp for logopedisk hjelp. En barnehagelærer hadde meldt dette barnet til logoped:

*Det var jo for at vi tenkte at han trengte en logoped. Så det var jo mest med, når han ble meldt opp, så var det nok mest med uttalevansker, på en måte. For da hadde vi klart å jobbe godt med alle de andre tingene, så da var det på en måte det som gjenstod litt da. Han hadde en veldig fin utvikling, sånn på forståelsen, og språket og sånn generelt. Men at han fortsatt hadde språklydsvansker som /s/ og /r/ og /l/. Og /k/ og /g/. Så det var en ganske mange, mange lyder. Mange av de kan han, også har han automatisert og lært dem litt feil, og mange av dem trenger han å øve på.*

Markørene for denne oppmeldingen var at han har vansker med mange ulike fonem. Han hadde erstatning av lyd med en annen. Lydene han erstattet var: /s, r, l, k/ og /g/. Gutten var 4,5 år når de meldte ham opp til logoped.

En annen barnehagelærer jeg intervjuet hadde meldt opp et barn på 4 år som hadde fronting av /k,g/ → [t,d] og h-isering. Den samme barnehagelæreren hadde meldt opp et førskolebarn som fortsatt har språklydsvansker med /k/ og /g/ spesielt. Vanskene har skapt tilleggsvansker som påvirker barnet i lek og samspill med barn og voksne. Dette igjen gjør at barnet blir frustrert over ikke å bli forstått noe som påvirker barnets atferd. I dette tilfellet var det helheten som gjorde at barnet ble meldt opp for logopedisk hjelp. Dette med å se at språklydsvanskene påvirker så mye mer rundt barnet og gir barnet tilleggsvansker har 5 av barnehagelærerne nevnt som en markør for å melde opp for logopedisk hjelp.

En tredje barnehagelærer hadde meldt opp en jente som hadde slapp munnmuskulatur i tillegg til at ikke alle lydene var på plass. Det ble derfor vanskelig for henne sosialt, siden barna hadde vansker med å forstå uttalen hennes. Markørene her ble da slapp munnmotorikk og uttalevansker i tillegg til at dette skapte tilleggsvansker.

En fjerde barnehagelærer hadde meldt opp et barn som ikke hadde noe utvikling i språklydsvanskene fra 2-4 år. Barnehagelæreren forklarer vansken slik:

*Også har han på en måte snakket da mer og mer, men ikke tydeligere og tydeligere. Men han bruker, han har kjempe mange ord som han bruker hele tiden, men at han da, ja. Du hører veldig tydelig at han har vansker med det da. Men at vi hører jo når vi for eksempel viser han hvor ordlyden, altså hvor du tar tungen opp eller ned eller bak eller frem eller noe sånt, så kommer det ut reint. Altså da kommer ord riktig frem. Men skal han si det på eget initiativ, så.. så kan du høre at det er feil. Ja.*

Markørene for å melde opp barnet for logopedisk hjelp blir da her lite progresjon i uttalen. 5 av 8 barnehagelærere hadde dette som en markør i tillegg har dette barnets mor dysleksi og søsken har også måtte ha logopedisk hjelp for språklydsvansker. Derfor er markørene også arvelighet.

En femte barnehagelærer forteller om et tilfelle med veldig forsinket språkutvikling:

*Vi har jo hatt et barn som begynte på småbarn, som egentlig ikke hadde noe spesielt språk under hele småbarnsperioden. Der vi var veldig bekymret. Og var i dialog med foreldre og sånt. For det han hadde jo, gud, han hadde jo egentlig sikkert bare 10 ord. Kanskje, vet ikke, vet ikke om de var ordentlige ord en gang, når han begynte på storbarn. Og nå har han jo hatt en utvikling, men han har hatt en feil utvikling, og han ligger bak, no. Men han har jo på en måte gjort seg mer forstått nå enn hva han har gjort tidligere. Så nå er det på en måte mer sånn, at han sliter med /l/, /s/ og /k/ lyd og /r/, sant. Litt de typene. Setningsoppbygningen har han klart å komme i gang mye mer med, men han har en del språklydsvansker. Altså, ja. Fonetisk lyder. Ja.*

Markører her blir lite språk før 3 år og språklydsvansker som /l/, /s/, /k/ og /r/ uten progresjon.

Oppsummert er barnehagelæreren markører for å melde et barn opp for logopedisk hjelp når barnet utelater eller erstatter flere lyder i 4-5 års alderen, når språklydsvanskene påvirker atferd og sosialisering, slapp munnmotorikk og språklydsvansker og lite progresjon i uttalevanskene. 6 av 8 barnehagelærere sier at alder er en god markør for om de melder opp.



6 av barnehagelærerne snakker om helheten av vansken. Sammensetningen av språklydsvanskene og tilleggsvanskene som følger dette. En barnehagelærer beskriver det slik:

*Det som jeg syns er så vanskelig med språket er at det jo er så individuelt, ut ifra, og man har ulike utviklingskurver, og plutselig kan man tenke at nå hadde den litt dårlig språk og, noen dager seinere, så er det helt fint. Men det er nå gjerne med alderen når man merker at, sånn rundt 4 års gruppen at dem, på en måte, neste år så er dem førskolebarn. At det kanskje er noe med alderen. Men det kommer også an på, om det er flere ting, altså, språklydvansker kombinert med for eksempel forståelsen, om det er kombinert med adferden, om det er liksom. Og ofte kan jo atferdsvansker, tror jeg, ha en sammenheng med språkvansker. At det er når en ikke får uttrykt deg riktig så vil det gi utslag i barnets atferd. Så jeg tenker jo kanskje at det er sammenheng med hvordan du på en måte helhetlig ser barnet. Og hvordan man, evner og legger til rette for det barnet, og at man etter hvert da ser at det her er for vanskelig for oss, og på en måte, legge til rette for, Ja.*

#### **4.3.2 Under gjennomsnittet**

Når barnehagelærerne i barnehagen er bekymret for et barn med språklydsvansker velger de ofte å kartlegge barnet. Alle de 8 barnehagelærerne brukte TRAS som et kartleggingsverktøy for å få en pekepinn på om de bør være bekymret for barnet. 7 av 8 barnehagelærere brukte også Askeladd test for å kartlegge barn med språklydsvansker, blant annet for å finne ut hvilke lyder de har vansker med. Mange av barnehagelærerne bruker testenes resultat som en indikasjon på om de bør melde barnet opp til logopedisk hjelp eller ikke. Dette skriver en barnehagelærer:

*Så mellom 4,5 og 5 år da. så da tok vi nok en Askeladden test på han, som han ikke bestod veldig godt. Også skrev vi oppmelding til PPT.*

En av barnehagelærerne var litt frustrert over en sak hun hadde meldt inn til PPT, der de hadde fått avslag fordi førskolebarnet ikke var modent nok for logopedisk hjelp.

*Og på Askeladden skårer jo han langt ned på i forhold til uttale. Det er jo sånn 2-3 år. så han er jo på.. ja.. tenker jeg, nesten på tiltaksgrense.*

Alle de 8 barnehagelærerne bruker tester for å kartlegge språklydsvanskene til barna de er bekymret for. Testene gir dem en indikasjon på om barnet trenger hjelp eller ikke. Derfor kan en si at visst testene viser at barnet ligger under gjennomsnittet, er dette en markør for barnehagelærerne til å melde barnet opp for logopedisk hjelp.

#### **4.3.3 Ingen kompetanse**

Den siste underkategorien handler om at barnehagelærerne ikke har kompetanse til å hjelpe barnet, og derfor søker om å få hjelp av logoped. Men før de gjør dette går de gjennom ressursteam med bekymringene sine. Ressursteam hadde de i to av kommunene, hos 5 barnehagelærere jeg intervjuet. Her har en barnehagelærer forklart prosessen:

*Det er vel egentlig etter at vi har gått gjennom ressursteamet, og etter på en måte, vi har prøvd ut de tiltakene som på en måte vi har blitt enig med ressursteamet, eller direkte med PPT. Og visst vi ser at det ikke, at det hjelper ikke så melder vi det opp. Og jeg har vel på en måte, satt på en måte, sånn maks 3 måneder prøve tid da. For du ser veldig fort endring visst det, ja, er noen endring.*

En markør for å melde opp et barn for logopedisk hjelp er visst representantene fra PPT i ressursteamet er enige i at dette skal gjøres. I tillegg får barnehagene veiledning. I de to andre kommunene hvor jeg intervjuet 3 barnehagelærere, hadde de lavterskeltilbud. Her forklarer en barnehagelærer hvordan de bruker lavterskeltilbudet i kommunen:

*Det er PPT som har det, men visst du er bekymret så kan du enten ringen til dem eller søke på et skjema, der du skriver hva problemstillingen er, hvilken hjelp du vil ha, også tar de kontakt med deg. Så kommer de til barnehagen og observerer også ut ifra det så om du skal sende inn en pedagogisk rapport, eller om vi bare får veiledning av de da.*

I den andre kommunen med lavterskeltilbud refererer hun til at foreldre selv kan ta med seg barnet til lavterskelogopeden:

*Fordi vi er så heldig her i vår kommune at vi har noe som heter lavterskels logoped. Der foreldre kan komme selv, holdt jeg på å si, en dag i uken, tre timer, der du kan komme ned og få samtale, og de snakker med barnet og, der du kan få råd og tips og veiledning om, både hva man kan gjøre, om der er noe man bør gjøre, og i forhold til veiledning videre til barnehage om søking til PPT. Og det er helt supert!*

Markører for å melde et barn opp for logopedisk hjelp er når barnet har vært oppe for vurdering av ressursteam eller lavterskeltilbud og tiltak ikke har skapt noe progresjon i barnets språklydsvansker. Når tiltak har ingen virkning sier tre barnehagelærere at personalet ikke har kompetanse til å hjelpe barnet, så da melder de barnet opp for logopedisk hjelp gjennom PPT. En barnehagelærer forklarer det slik:

*Det er jo mye det at jeg ser at jeg har ikke den kompetansen som det krever. Og jeg har ikke det, jeg har ikke muligheten til å hjelpe ham så mye som jeg burde liksom, med tanke på at jeg har mange andre barn å ta hensyn til. Og det, ja. jeg ser at han trenger mye mer enn vi kan gi, på en måte. Og den kompetansen har logoped mye bedre kompetanse til enn det jeg har, på en måte.*

Barnehagelærerne beskriver det å ikke ha kompetanse, som at kompetansen ikke strekker til, de har ikke kompetansen som kreves for å hjelpe barnet, det er ikke noe mer de kan gjøre for å hjelpe og barnet trenger noe mer. En barnehagelærer nevner at det er for vanskelig for barnehagen å legge til rette for barnet. Når ingen av tiltakene i barnehagen hjelper velger barnehagelærerne å melde opp gjennom PPT for å få logopedisk hjelp til barnet.

## **5.0 Drøfting**

I dette kapittelet vil funnen bli drøftet i foreliggende teori, samt til relevant forskning og litteratur på området. Dette er i tråd med den siste fasen i den fenomenologisk hermeneutiske analysen til Lindseth og Norberg (2004) kalt omfattende forståelse. Undersøkelsens mål var å finne mer innsikt og mer kunnskap om barnehagelæreres markører for språklydsvansker.

Problemstillingen for denne oppgaven var derfor: *Hvilke markører for bekymring har barnehagelærere for barn med språklydsvansker og hvilke markører har de for å melde opp for logopedisk hjelp.* I dette er funn som er ansett å være de mest sentrale for problemstillingen løftet frem. Diskusjonen omhandler tre kategorier for å svare på problemstillingen: (1) *Barnehagelæreres markører for barn med språklydsvansker*, (2) *barnehagelærernes markører for bekymring for barn med språklydsvansker* og (3) *markører for når barnehagelærere melder opp barn med språklydsvansker for logopedisk hjelp.*

## ***5.1 Barnehagelæreres markører for barn med språklydsvansker***

I dette underkapittelet skal jeg legge fram drøfting av funn av barnehagelæreres markører for barn med språklydsvansker. Barnehagelærernes markører var: uttaleproblemer, utelating, erstatning av lyd med en annen og utydelig tale.

Alle barnehagelærerne la i begrepet språklydsvansker at barnet hadde uttaleproblemer eller vansker med lyder. Også ulike fonologiske forenklingsprosesser som utelating og erstatning av lyd med en annen er nevnt, og at vanskene fører til utydelig tale. Dette er forenelig med Fogle (2019) som definerer at språklydsvansker resulterer i at barnet forenkler språklyder og lydkombinasjoner som er brukt av normaltalende voksne, blant annet ved å bruke ulike fonologiske forenklingsstrategier (Fogle, 2019). Det er også forenelig med ICD-11 diagnostisering som refererer til at resultatene av vansken fører til redusert forståelighet, altså utydelig tale (WHO, 2020).

De fonologiske forenklingsprosessene utelating av lyd og erstatning av lyd med en annen er to av de vanligste forenklingsstrategiene barn bruker (Frank & Bjørkan, 2019, Høigård, 2019). Den tredje og fjerde forenklingsstrategien som er nevnt i kapittel 2, tillegg av lyd og ombytting av lyder, ble ikke nevnt med noen eksempler av barnehagelærerne selv om ombytting av ordlyder ble nevnt som eksempel under intervjuet. Det er rimelig å anta at prosessene kan være vanskeligere å observere, da dette kan være prosesser som også brukes av voksne i ord som ikke følger norske lydkombinasjoner (fonotakst), som ved Sri Lanka, som ofte blir uttalt med tillegg av lyd og blir uttalt Siri Lanka (Knudsen & Husby, 2020).

Utelating er den fonologiske prosessen hos norske barn som er mest vanlig ifølge Frank og Bjerkan (2019). Da nærmere bestemt den fonologiske prosessen konsonantgruppereduksjon. Her viser data at 91% av barn fra 2,6–2,11 har dette som en normal fonologisk prosess. I tillegg har også 24% av barn i alderen 4,6–4,11 fremdeles denne prosessen (Frank & Bjerkan, 2019). Også forskning i andre land viser at konsonantgruppereduksjon ofte er den siste prosessen som tilegnes (Haafte et al., 2020, Nettelbladt, 2013). Under intervjuene var det 6 av 8 barnehagelærere som nevnte utelating av lyd som en typisk fonologisk prosess, men bare to av barnehagelærerne nevnte konsonantgruppereduksjon. Siden konsonantgruppereduksjon er den prosessen barn tilegnes sist, burde flere barnehagelærere nevnt dette. Det er rimelig å anta at grunnen kan være at de ikke kan begrepet konsonantgruppereduksjon, eller at de ikke klarer å komme på dette under intervjuet. Andre tilfeller der det var snakk om fonologiske prosesser med konsonanter nevner 3 barnehagelærere bortfall av stavelsesfinal konsonant som

det ifølge Frank og Bjerkan (2019) er 35% barn i alderne 2,6-2,11 som innehar. Videre nevner 2 barnehagelærere bortfall av trykksvake stavelser som en vanlig fonologisk prosess, noe Frank og Bjerkans (2019) foreløpige data bekrefter ved at 26%, i aldergruppen 2,6-2,11, hadde. Alle de fonologiske prosessene som nevnes som involverer utelating av lyd er vanlige og hyppige prosesser ifølge Frank og Bjerkans (2019) forskning.

Alle barnehagelærerne tok opp erstatning av lyd med en annen lyd som en typisk fonologisk prosess. Barn erstatter ofte en lyd de ikke klarer å uttale, med en lyd som er enklere å uttale (Høigård, 2019). Gliding av /r/ → [j] ble nevnt av 6 barnehagelærere som en hyppig prosess. Dette ble funnet i pilotstudie til Frank og Bjerkan (2019) å være en vanlig fonologisk prosess for 48% i alderen 2,6-2,11 år og 12% av barna i alderen 4,6-4,11 år. 2 av barnehagelærerne nevnte også lateralisering av /r/ → [l]. Denne fonologiske prosessen nevnes som en av tre ulike prosesser som berører /r/ lyden og ofte ikke er undertrykket ved 4 års alderen. /r/- lyden er antatt for å være en lyd som tilegnes seint (Frank & Bjerkan, 2019, Selås & Neteland, 2019). 3 av barnehagelærerne hadde også observert at /r/ lyden er en av de siste konsonantlydene som barn tilegnes. Dette støttes også i andre studier fra andre land. I en studie om språklydsvansker i England nevnes det at å uttale /r/ (rulle-r) krever mye talemotorikk og det er derfor trolig denne lyden kommer seint. Undersøkelsen viser at barn mestrer denne lyden mellom 4-7 år (Namasivayam et al., 2019). Også i en tysk studie av språklydsvansker av barn i alderne 2-7 år, bekrefter at når de fleste konsonanter uttales riktig i fire års alderne er /r/ en av de siste konsonantene som produseres (Haaften, 2020). Mange av disse undersøkelsene viser til rulle-r, men barnehagelærerne jeg har intervjuet viser til skarre-r. Også denne viser seg å tilegnes seint, selv om forskning sier at rulle-r er vanskeligere å uttale da det kreves mer talemotorikk (Namasivayam et al., 2019).

/S/ nevnes av tre barnehagelærere som en ordlyd som også tilegnes seint i utviklingen. Korrekt [s] produksjon krever også mye tungekontroll. Det involverer kontroll av midtdelen av tungen samtidig som tungen løftes. Feil av [s] kan være et resultat av dårlig tungekontroll, som at en side av tungen detter ned og derfor ikke klarer å slippe ut luft langs midten (Skaug, 2019). I den engelske studien av Namasivayam et al. (2019) viser funn at frikativene er en gruppe som tilegnes seinere. Dette fordi det kreves en presis kontroll av ulike deler av tungen for å produsere lyden når pusten passerer. [s] er en Alveolar frikativ.

7 av 8 barnehagelærere nevner fronting av velarer /k,g/ → [t,d] som en normal fonologisk prosess. Når barnet ikke klarer å uttale en lyd erstattes den ofte med lyder som lages lenger

fremme i munnen. Dette fordi disse lydene er enklere for barnet å uttale (Høigård, 2019). Ifølge Tørdal og Kjøl (2010) er /k/-lyden en av de vanskeligste lydene å lære for et barn. Dette fordi /k/-lyden har stor akustisk likhet med /t/-lyden og er derfor vanskelig å diskriminere. I tillegg kreves lukke mot ganen for å produseres. Fronting av velarer /k,g/ → [t,d] regnes som en typisk norsk fonologisk prosess og ifølge forskning har 26% av typisk utviklende barn denne prosessen når de er 2,6-2,11 år (Frank & Bjerkan, 2019).

To barnehagelærere nevner frikativestatning fra /v/ til /b/, og at disse lydene blandes litt. En annen barnehagelærer nevner gliding av /l/ → [j]. Det er rimelig å anta at det er få som nevner disse to prosessene, fordi prosessene er mindre typiske enn dem som blir nevnt av flere barnehagelærere. Ifølge Frank og Bjerkans (2019) undersøkelser er det bare 13% av barna som bruker frikativestatninger, mens 22% bruker gliding av /l/ → [j].

En fonologisk prosess som er mindre vanlig er h-isering, og ble nevnt av to barnehagelærere. H-isering er en backing og innebærer at en konsonant byttes ut med en /h/ og forekommer som erstatning foran alle ustemte frikativer og /r/ (Nettelblatt, 2013). Dette blir kategorisert som en idiosynkratisk prosess, som vil si at dette er en uvanlig prosess (Fox-Boyer, 2017). En av barnehagelærerne nevnte dette som en språklydsvanske, mens den andre barnehagelæreren som en vanlig fonologisk prosess. Det kan være rimelig å anta at grunnen til at barnehagelæreren så på h-isering som en vanlig forenklingsprosess, var fordi barnet bare var 2-3 år gammelt.

## ***5.2 Barnehagelæreres markører for bekymring for barn med språklydsvansker***

I dette underkapittelet skal jeg legge fram drøfting av funn av markører for når barnehagelærere er bekymret for barn med språklydsvansker. Barnehagelærernes markører var alder, mangel på sosial kompetanse, adferdsproblemer, vansker med å uttrykke seg, lite progresjon og arvelighet.

Den første markøren for barnehagelærernes bekymring for barn med språklydsvansker er alder. Alle barnehagelærerne er bekymret når barnets språklydsutvikling ikke følger en aldersadekvat utvikling, og spesielt når barnet nærmer seg skolestart og fremdeles har språklydsvansker. Barnehagelærerne sammenligner barna med barn på samme alder, selv om de er bevisst at det finnes store individuelle forskjeller. Ifølge ICD-11 er en markør for språklydsvansker, når taleproduksjonen til barnet er utenfor grensene for vanlig variasjon som forventes av alder (WHO, 2020). Høigård (2019) skriver at det ikke er snakk om å snakke om

en språklydsvanske før barnet har passert den alderen da uttalen av de enkelte lydene vanligvis er lært. Men dette er vanskelig å finne svar på i norsk forskning da det er lite forsket på barns typiske språklydtilegnelse ved alder. Visst jeg skal se på forskning av barns typiske tilegnelse av fonemer må jeg se på internasjonal forskning. Svensk forskning viser at de fleste fonemene er på plass mellom 4-6 års alderen (Nettebladt & Salameh, 2013). I en tysk tverrsnittstudie av en typisk språklydsutvikling var alle fonemer komplett ved 4,4 år (Haaften et al., 2020). Engelsk forskning viser at engelske fonemer er på plass ved 4-5 års alderen (Namasivayam et al., 2019). Videre viser dansk forskning at 90% av barna har tilegnet seg alle konsonantene ved 4,6-4,11 år (Clausen & Fox-Boyer, 2017). På bakgrunn av funnene er det rimelig å anta at barn tilegner seg de fleste konsonantene mellom 4-5 års alderen, noe som viser at barnehagelærerne kan være berettiget til å være bekymret for et barn med aktive fonologiske prosesser eller manglende fonemer når det nærmer seg 5-6 års alderen. En del av barnehagelærerne var spesielt bekymret for fronting av /k/, /g/ til [t, d], når barnet var 5 år gammel. I følge Høigård (2019) og Skaug (2019) er ofte /k/ og /g/- lydene noe norske barn strever med og ofte er de siste lydene som gjenstår. Men med lite forskning på norske fonemer, er det vanskelig å vite når disse lydene bør være tilegnet hos norske barn. Det trengs mer forskning på norske barns alderstilegnelse av fonemer.

3 av barnehagelærerne var spesielt bekymret for førskolebarn med språklydsvansker, fordi de var redd uttalevanskene skulle påvirke barnet negativt med blant annet mobbing når det skulle begynne på skolen. Dette er en reell bekymring, da forskning sier at barn med språklydsvansker blir oftere mobbet enn barn med en typisk språklydsutvikling (Ottem & Lian, 2018).

To markører barnehagelærerne gav for bekymring av barn med språklydsvansker var mangel på sosial kompetanse og adferdsproblemer. Sosial kompetanse handler om å kunne kommunisere og samhandle med andre i ulike situasjoner. Å kunne tilpasse seg til felleskapet, ha evne til å etablere vennskap, og samhandle godt sammen med andre i samspill (Utdanningsdirektoratet, 2018). Alle barnehagelærerne blir bekymret når de ser at språklydsvanskene påvirker lek og samspill med andre barn. McCabe og Altamura (2011) skriver at barn som mangler sosial kompetanse er i fare for å få redusert sosialisering muligheter, møte avvisninger, trekke seg vekk fra andre, få adferds problemer og få problemer med å oppnå akademiske mål (McCabe & Altamura, 2011). Å ha god sosial kompetanse i barnehagealder er viktig for videre sosialisering og oppnåelser videre i livet og gir større sannsynlighet for å klare seg akademisk, psykisk og sosialt i fremtiden (McCabe &

Altamura, 2011). Det kan antas at en av grunnene til at barn med språklydsvansker er i fare for å få lav sosial kompetanse, er fordi de ofte ikke blir foretrukket som lekekamerater, noe som igjen kan føre til at barnet trekker seg vekk fra jevnaldrende. Barnet gjør dette for å slippe å komme i situasjoner der det må bruke språket. Dette igjen gjør at barnet ikke får øvet opp sine sosiale ferdigheter og språkferdigheter (Wang, 2015). Det kan være rimelig å anta at det er en sammenheng mellom språkutvikling og sosiale ferdigheter som tidlig kan få et uheldig utfall seinere i livet. Derfor er lav sosial kompetanse en velbegrunnet markør for barnehagelærerne til å være bekymret for språklydsvansker.

5 barnehagelærere har nevnt adferdsproblemer som en markør for når de er bekymret for barn med språklydsvansker. Studier indikerer at barn på 2,5 år med språklydsvansker, har større sannsynlighet for adferdsproblemer og svak sosial kompetanse enn typisk språklydsutviklede barn. Forskning indikerer at adferdsproblemer er en følge av mangel på sosial kompetanse (Hawa & Spanoudis, 2014). I følge Høigård (2019) kan det å ikke bli forstått virke inn negativt på barnet selvtillit og atferd. Dette kan resultere i at noen trekker seg unna og snakker så lite som mulig, eller prøve å hevde seg med negativ atferd og på den måten være lite tilgjengelig for samtale. Som barnehagelærerne indikerer kan frustrasjonen og aggressiviteten henge sammen med at barnet ikke klarer å kommunisere sine ønsker, behov og følelser. Begge typer adferder vil være med på å påvirke barnets språklydsutvikling. Barn som deltar lite i samtaler får lett et mindre ordforråd og en dårlig begrepsforståelse. Sånn kan en vanske som i utgangspunktet var en språklydsvanske utvikle seg til å bli en språkvanske med konsekvenser for videre læring (Høigård, 2019). I definisjonen av språklydsvansker står der at vansen ofte ledsages av problemer som kontakt- og adferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser (WHO, 2016). Derfor vil mangel på sosial kompetanse og adferdsvansker som gjerne viser seg i innadvendt eller utagerende atferd, være velbegrunnede markører for bekymring av barn med språklydsvansker.

En av markørene alle barnehagelærerne har for bekymring for barn med språklydsvansker er vansker med å uttrykke seg pga. utydelig tale. I definisjonen på språklydsvansker står det blant annet at taleproduksjonen til barnet skal være utenfor grensene for vanlig variasjon og resulterer i redusert forståelighet og påvirke kommunikasjonen betydelig (WHO, 2020). Som observert av barnehagelærerne kan en utydelig tale føre til at barnet ikke klarer å uttrykke sine ønsker, behov og følelser. Noe som igjen kan føre til aggressiv atferd og vedvarende frustrasjon (Høigård, 2019, Dodd, 2010)). En av de vanligste årsakene til at et barn er utydelig og vanskelig å forstå er at barnet har mer omfattende, mer eller mindre systematiske



fonologiske forenklinger i uttalen (Nettelbladt & Salameh, 2013). Utydelig tale som gjør at barnet ikke klarer å uttrykke seg, er helt klart en god markør for bekymring hos barnehagelærerne.

Fire barnehagelærere hadde lite progresjon som markør for bekymring for barn med språklydsvansker. Noen ganger «fryser» barns fonologiske utvikling, det vil si at der er ingen progresjon i språklydsutviklingen. En vet lite om hva som forårsaker dette, men studier viser at noen barn forblir forsinket mens andre tar igjen jevnaldrende barn etter hvert (Dodd, 2010). Det er derfor gode grunner for å være bekymret for et barn som stagnerer i den fonologiske utviklingen. Det kan være at barnet har forsinket språklydsutvikling, men det kan også dreie seg om andre vansker (Høigård, 2019). Når det gjelder lite progresjon hos et to-språklig barn i barnehagen og da særlig under nedstengningen under Covid-19 i mars 2020, er det rimelig å anta at barnet ikke har fått nok språklig erfaring med norskspråket under nedstengingen, og at dette har ført til forsinket språklydsutvikling. Språktilegnelsen og språklydsutviklingen skjer ikke av seg selv, men gjennom språklig interaksjon med andre (Øzerk, 2017). På bakgrunn av forskning og litteratur viser lite progresjon å være en berettiget markør for bekymring av barn med språklydsvansker.

4 barnehagelærere hadde arvelighet som en markør for bekymring av barn med språklydsvansker. Den eneste årsaken til språklydsvansker som er påvist er arvelighet. Forskning viser at 30-40% av barn med språklydsvansker har en forelder eller søsken med samme vanskene (Nettelbladt & Salameh, 2013). Forskning viser også at 25% av barn i skolealder med en familiehistorie med dysleksi har en historie med språklydsvansker i tidlig barndom. Noe som derfor indikerer at språklydsvansker og dysleksi er svært komorbide (Cabbage et al., 2018). Dette viser at arvelighet er en sterk markør for bekymring for språklydsvansker.

### ***5.3 Markører for når barnehagelærere melder opp barn med språklydsvansker for logopedisk hjelp***

I dette underkapittelet skal jeg drøfte barnehagelærernes markører for når de er så bekymret for et barn med språklydsvansker at de melder barnet opp for logopedisk hjelp.

Barnehagelærernes markører er: språklydsvanskens kompleksitet, under gjennomsnittet, ressursteam og lavterskeltilbud og ingen kompetanse.

Den første markøren for å melde opp for logopedisk hjelp har jeg kalt språklydsvanskens kompleksitet. Dette vil si sammensetningen av vansken. Diagnosen språklydsvansker er ikke bare en vanske med å uttale ulike fonemer, men inneholder også mange tilleggsvansker som kriterier (WHO, 2020, Fogle, 2019, WHO, 2016, Nettelbladt & Salameh, 2013). I følge alle disse kriteriene og for å få diagnosen språklydsvansker er det berettiget at barnehagelærerne ser på hele barnet når de bestemmer seg for om dette barnet trenger hjelp fra en logoped. De ser på kompleksiteten av vansken, altså helheten av vansken. Ikke bare at barnet har uttalevansker, men at disse vanskene kan påvirker så mye rundt barnet. Og jo mer tilleggsproblemer barnet får i forhold til uttalevansken, jo mer bekymret blir barnehagelærerne. I forhold til forskning så er det viktig at språklydsvansker blir tatt tidlig på alvor for å slippe ringvirkninger seinere i livet (Langbecker et al., 2020). Spørsmålet er jo om man skal vente så lenge med å melde opp et barn med språklydsvansker at alle tilleggsvansker er kommet med. Hadde barnehagelærerne vært tidligere ute med å melde opp barn for logopedisk hjelp, og barnet hadde fått dette, kunne kanskje mange av tilleggsvanskene blitt unngått. Som nevnt tidligere så kan tilleggsvanskene føre til mer alvorlige vansker som andre språkvansker og konsekvenser for videre læring om ikke vansken tas tak i (Høigård, 2019). Når barnet språklydsvanske begynner å bli så kompleks at der er tilleggsvansker, er dette en markør for barnehagelæreren at da er de så bekymret at de melder barnet opp for å få hjelp fra en logoped. Språklydsvanskens kompleksitet er en markør for når barnehagelærerne velger å melde et barn opp for logopedisk hjelp.

Den andre markøren for når barnehagelærerne er så bekymret at de melder opp for logopedisk hjelp er når ulike kartleggingsverktøy viser at barnets språklydsferdigheter ligger under gjennomsnittet. Mine funn peker på at alle barnehagelærerne brukte TRAS som et kartleggingsverktøy for å observere barnet språkutvikling. Ifølge en undersøkelse i 2009 brukte 90% av barnehagene TRAS for å observere språkvansker, 25% brukte Askeladden, og de blir ofte brukt i kombinasjon med hverandre (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Mine funn peker på at disse tallene fremdeles kan være realistiske da 100% av informantene brukte TRAS og 87,5% brukte Askeladden språkscreeningstest. TRAS er ikke et nominert verktøy og der er ikke forskningsmessig belegg for å kunne si når de fleste barn i populasjonen har tilegnet seg ferdighetene som etterspørres i verktøyet (Garmann et al., 2019). Men det kan antas at i en barnehage der man er vant til å bruke kartleggingsverktøyet kan det være mulig å sammenligne opp mot erfaring og barn på samme alder og bruke dette som sammenligningsgrunnlag.

Barnehagelærerne som bruker Askeladden språkscreeningstest kommenterer at denne er gammel og at barna har ikke noe kjennskap til mange av de ulike materialene. Likevel brukes testen for å gi dem en pekepinn på hvilke fonemer barna har vansker med, og om de bør melde barnet opp for logopedisk hjelp eller ikke. Askeladden er normert for barn med en typisk språklydsutvikling (Næss & Sveen, 1994). På grunn av språkscreeningstestens begrensede omfang av validitet er det usikkert på om testen er egnet for å avdekke språkforsinkelser og avvik (Kunnskapsdepartementet, 2011). I tillegg kan skårene i en Askeladden test påvirkes av barnets personlighet og dagsform (Garmann et al., 2019). Derfor er det usikkert om dette er gode nok verktøy for å teste om barn trenger logopedisk hjelp eller ikke, men barnehagelærerne ser på disse to verktøyene som en indikasjon på at barnet trenger logopedisk hjelp visst resultatene fra testen viser at barnet ligger under gjennomsnittet aldersmessig. Funnene mine indikerer at barnehagelærere trenger nye gode oppdaterte kartleggingsverktøy for å vurdere barns språklydsutvikling.

En tredje markør alle 8 barnehagelærerne har for å melde opp for logopedisk hjelp er når barnet har vært oppe til vurdering i ressursteam eller lavterskeltilbud og disse gir klarsignal for oppmelding. Ressursteam er representanter fra PPT og barnehagen, og er et forum ifølge barnehagelærere, der de kan diskutere barn de er bekymret for anonymt eller med navn visst de har fått tillatelse fra foreldrene. Ifølge kommunene skal ressursteam i barnehagen bidra til kompetanseutvikling lokalt ut ifra individuelle behov. Her deltar helsesøster, PPT og barnevern etter behov. I tillegg gir PPT veiledning til barnehagene i individsaker og gjennom system rettede tiltak (Lindås kommune, 2016). Mjøs og Flaten (2018) skriver at det er krevende å få ressursteam til å bidra til kompetanse og organisasjonsutvikling i et forebyggende perspektiv. I mange tilfeller fungerer ressursteam bare som en møteplass der en utfører sakkyndighetsarbeid i et tradisjonelt individperspektiv (Mjøs & Flaten, 2018). Dette bekreftes av barnehagelærerne jeg intervjuet, at ressursteam var en møteplass der de kunne diskutere enkeltindivider i barnehagen. Dette syntes de var positivt, men hadde ressursteam fungert som en arena for kompetanseheving er det ikke sikkert barnehagene hadde hatt brukt for å bruke ressursteamet som en møteplass for individrettede samtaler. Med mer kompetanse kan det antas at barnehagelærerne hadde hatt flere markører for bekymring og mindre usikkerhet rundt når de burde melde barn med språklydsvansker opp for logopedisk hjelp. Det kan derfor tolkes som at ressursteam som markør er skapt ut ifra en hensikt om kompetanseutvikling og systemrettede tiltak og er blitt til en kanal barnehagelærerne må passere for å kunne melde opp et barn til logopedisk hjelp. På bakgrunn av dette antar jeg at

dette er en markør som vil endre seg over tid når nye tiltak for kompetanseutvikling vil oppstå.

Lavterskeltilbud er skapt med hensikt å være en arena for tidlig innsats i kommunene. Lavterskeltilbud innebærer at barnehager kan søke og få rask og relevant hjelp til spørsmål som gjelder barn med for eksempel språklydsvansker. Målet med lavterskeltilbud er å øke kompetansen til de ansatte gjennom veiledning på systemnivå knyttet til grupper av barn eller enkeltbarn (Meld. St. 6, 2019-2020). Lavterskeltilbud er mer rettet inn på at barnehagelærerne kan ta kontakt når de er bekymret for et barn med språklydsvansker. På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at når lavterskeltilbud gir anbefalinger for å melde opp til logopedisk hjelp, er dette en god markør. Dette tilbudet er laget for at barnehagelærerne kan ta kontakt på telefon eller ved å sende søknad til logoped for evaluering og veiledning når de er bekymret for et barn i barnehagen.

Fra ressursteam og lavterskeltilbud får barnehagelærerne ofte veiledning om tiltak som kan gjøres for barnet gjennom det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. Om tiltakene ikke skaper noe progresjon ved barnets språklydsvansker er dette også en markør for barnehagelærerne å melde opp for logopedisk hjelp. Når der ikke skjer noen progresjon beskriver barnehagelærerne det som at de ikke har kompetanse til å hjelpe barnet. Barnet trenger noe mer enn det barnehagelærerne klarer å gi. De trenger hjelp fra logopeder som har kunnskap om barn og språklydsvansker. Forskning viser også at barn med språklydsvansker har positiv effekt av å få hjelp hos logoped (Farquharson et al., 2020).

## **6. Avslutning**

Jeg vil i dette kapittelet komme med en avslutning og en oppsummering på problemstillingen min: *hvilke markører for bekymring har barnehagelærerne for barn med språklydsvansker og hvilke markører har de for å melde opp for logopedisk hjelp.*

Mine funn peker på at barnehagelærerne har mange reelle markører for bekymring av barn med språklydsvansker. Når en sammenligner barnehagelærernes markører opp mot definisjonen jeg har valgt å bruke i masteroppgaven min om språklydsvansker er der mange sammenfallende markører. Definisjonen nevner at språklydsvansker er artikulasjonsvansker og fonologiske vansker som resulterer i at barnet forenkler språklyder og lydkombinasjoner som er brukt av normaltalende voksne, blant annet ved å bruke ulike fonologiske

forenklingsstrategier (Fogle, 2019). Mine funn peker på at barnehagelærernes markører var her at språklydsvansker er uttaleproblemer der barna blant annet bruker ulike fonologiske forenklingsstrategier som utelating og erstatning av lyd med en annen. Videre defineres språklydsvansker som at taleproduksjonen til barnet skal være utenfor grensene for vanlig variasjon som forventes av alder og nivå av intellektuell funksjon og resulterer i redusert forståelighet og påvirker kommunikasjonen betydelig (WHO, 2020). Barnehagelærernes markører var her alder og utydelig tale som fører til at barnet ikke klarer å kommunisere sine ønsker og behov i tillegg til at barna forstår, men klarer ikke uttale rett. Til slutt defineres vansken med at den ofte ledsages av problemer som lese- og stavevansker, kontakt- og adferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser (WHO, 2016). Barnehagelærernes markører for bekymring for språklydsvansker for barn var her mangel på sosial kompetanse og adferdsproblemer.

Utenom markører som samsvarte med definisjonen av språklydsvansker hadde barnehagelærerne også lite progresjon og arvelighet. Begge som er definert i drøftingsdelen, er gode markører for å være bekymret for et barn med språklydsvansker.

På bakgrunn av funn viser det at barnehagelærerne har mange markører for språklydsvansker som er relevante for diagnosen språklydsvansker, men det er til tider en lang vei å gå fra bekymring til oppmelding for logopedisk hjelp gjennom PPT. Barnehagelærernes markører for å melde opp for logopedisk hjelp er blant annet språklydsvanskens kompleksitet og når ulike kartleggingsverktøy viser at barnet ligger under gjennomsnittet. I tillegg er det markører som ressursteam som kan antas å være en omvei til oppmelding eller lavterskeltilbud som kan være en snarvei. De siste markørene barnehagelærerne har for å melde opp for logopedisk hjelp er at tiltak i barnehagen ikke gir noen progresjon i barnets språklydsvansker og at kompetansen til barnehagelærerne ikke strekker til. Barnehagelærerne har mange gode markører for språklydsvansker og det er rimelig å anta at mange barn kunne fått raskere hjelp om de hadde stolt mer på sine egne erfaringer og markører om språklydsvansker. Gode kartleggingsverktøy kunne trolig også vært med å bidra til raskere henvisninger for logopedisk hjelp.

Konsekvenser av at barn med språklydsvansker ikke får tidlig hjelp, er at de kan stå i fare for å utvikle adferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske problemer (Ottem & Lian, 2018). Noe som kan gi ringvirkninger inn i voksenlivet for helse og økonomi (Langbecker et al., 2020). Der trengs mer forskning på barns aldersadekvate tilegnelse av norske fonemer og

barns typiske fonologiske forenklingsprosesser for å kunne finne gode markører for språklydsvansker. Gode markører for språklydsvansker kan gi barnehagelærere og andre som jobber med barn, anledning til å melde barn med språklydsvansker tidligere opp for logopedisk hjelp. Noe som igjen kan føre til færre tilleggsvansker hos barna og en bedre framtid.

Jeg vil avslutte denne masteroppgaven med en liten refleksjon fra en av barnehagelærerne etter endt intervju.

*Jeg sitter med følelsen når vi snakker om dette temaet her at vi venter alltid for lenge. Vi venter alt, vi gjør det. Alt for lenge. Det der som jeg sa der i sted. Vente og se, vente og se. Av og til føler du at du melder du opp en, et førskolebarn, også tenker du; herregud, hvorfor har ikke vi gjort dette før? sant? Hvorfor ventet vi? Så det, det er noe vi snakker om hele tiden. Personalgruppen og, at vi er ikke flink nok, til å stole litt på oss selv og tenker at, ok, vi skulle bare søkt.*

## Litteraturliste

- Amineh, R. J. & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal Social Sciences, Literature and Language*, 1(1), 9-16.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. [Lov om barnehager \(barnehageloven\) - Lovdata](#)
- Bjerkan, K.M. & Kristoffersen K.E. (2017). Fonetikk. Kristoffersen K.E., Simonsen, H.G. & Sveen, A. (Red.), *Språk: En grunnbok* (s.167-195). Universitetsforlaget.
- Bjerkan, KM. (2017). Fonologi. Kristoffersen K.E., Simonsen, H.G. & Sveen, A. (Red.), *Språk: En grunnbok* (s.198-221). Universitetsforlaget.
- Bryan, K., Garvani, G., Gregory, J., and Kilner, K. (2015). Language difficulties and criminal justice: the need for early identification. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 50(6), 763–775. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12183>
- Cabbage, K.L., Farquharson, K., Luzzini-Seigel, J., Zuk, J. & Hogan, T.P. (2018). Exploring the overlap between dyslexia and speech sound production deficits. *Language, speech & hearing services in school*, 49(4), 774-786.
- Chartier, J., Anumanchipalli, G. K., Johnson, K., and Chang, E. F. (2018). Encoding of articulatory kinematic trajectories in human speech sensorimotor cortex. *Neuron*, 98(5), 1042–1058. doi: 10.1016/j.neuron.2018.04.031
- Clausen, M.C. & Fox-Boyer, A. (2017). Phonological development of Danish-speaking children: A normative cross-sectional study. *Clinical linguistics & phonetics*, 31(6), 440-458. Doi: [10.1080/02699206.2017.1308014](https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1308014)
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2018). *NESH, Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](#)
- Deutschmann, M. & Steinvall, A. (2020). Combatting Linguistic Stereotyping and Prejudice by Evoking Stereotypes. *Open Linguistics*, Vol. 6 (1), 651-671. <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0036>
- Dodd, B. (2010). *Differential Diagnosis and Treatment and Children with Speech Disorder* (2.utgave). Whurr publishers.

- Espenakk, U., Frost, J., Klepstad Færeveag, M., Horn, E., Løge, I.K., Gees Solheim, R. & Wagner, Å.K. (2011). *TRAS – Observasjon av språk i daglig samspill*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leserforskning, Universitetet I Stavanger.
- Farquharson, K., Tambyraja, S. & Justice, L. (2020). Contributions to Gain in Speech Sound Productions Accuracy for Children With Speech Sound Disorders: Exploring Child and Therapy Factors. *Language, speech & hearing services in school*, 51(2), 457-468. DOI:10.1044/2019\_LSHSS-19-00079
- Fogle, P.T. (2019) *Essentials of Communication Sciences & Disorders* (2. utgave). Jones & Bartlett learning.
- Fox-Boyer, A. (Red). (2017). *POPT manual. En psykolingvistisk intervensjonsmetode til barn med uttalevanskeligheter*. Dansk Psykologiske Forlag.
- Franciscatto, M.H, Del Fabro, M.D., Damasceno Lima, J.C., Trois, C., Moro, A., Maran, V. & Keske-Soares, M. (2021). Towards a speech therapy support system based on phonological processes early detection. *Computer speech & language*, 65, Artikkel 101130 <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1016/j.csl.2020.101130>
- Frank, A.M. & Bjerkan, K.M. (2019). kartleggingsverktøyet DIFFKAS og de første normdataene for norske barns fonologiske utvikling. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 65, 6-13.
- Garmann, N.G. & Torkildsen, J.V.K., (2016). Barns språkutvikling de tre første årene. Enger, H.O., Knoph, M.I.N., Kristoffersen, K.E. & Lind, M. (Red.), *Helt fabelaktig- festskrift til Hanne Gram Simonsen på 70-årsdagen*. Novus forlag.
- Garmann, N.G., Romøren, A.S., Flygstad, N., Milder, N., Pedersen, I., Simonsen, H.G. & Torkildsen, J. (2019). Språkkartlegging i norske barnehager – en pilotundersøkelse av foreldres og barnehageansattes rapportering av norsktalende tre-åringers språkferdigheter ved hjelp av *CDI III. RASK- International journal og Language and Communication* 49, 87.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Denzin, N.K. & Lincoln, S. (Red), *Handbook of qualitative research* (s.105-117). Sage.
- Haaften, S., Diepeveen, S., Engel-Hock, L., Swart, B. & Massen, B. (2020). Speech sound development in typically developing 2-7-year-old Dutch-speaking children: A normative cross-sectional study. *International journal of language & communication disorders*, 55(6), 971.



- Hanssen, N.B. & Hansén, S.E. (2018). Special education needs activities for children with language difficulties: A comparative study in Belarusian and Norwegian preschools, *Education Inquiry*, 9(2), 172-192. DOI:10.1080/20004508.2017.1380486
- Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (2018). Förord. Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (Red.), *Logopedi* (s.17-18). Studentlitteratur.
- Hawa, V.V., & Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 35(1), 400-407.
- Helland, T. (2019). *Språk og Dysleksi* (2.utgave). Fagbokforlaget.
- Hesseberg, F. & Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (4.utgave). Universitetsforlaget.
- Janus, M., Labonté, C., Kirkpatrick, R., Davies, S. & Duku, E. (2019). The impact of speech and language problems in kindergarten on academic learning and special education status in grade three. *International journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 75-88.  
<https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1381164>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utgave). Abstrakt forlag.
- Knudsen, C.S. & Husby, O. (2020). *Uttaleundervisning: Fra teoretisk innsikt til praktisk anvendelse i klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, K.E., Gram Simonsen, H., Eiesland, E.A. & Henriksen, L.Y. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk – en CDI-basert studie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 58(1), 34-43.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. (Rapport fra Ekspertutvalget nedsatt av kunnskapsdepartementet 2010/2011). [Foreløpig utgave \(regjeringen.no\)](http://regjeringen.no)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Gyldendal.
- Langbecker, D., Snoswell, C.L., Smith, A.C., Verboom, J. & Caffery, L.J. (2020). Long-term effects of childhoods speech and language disorders: A scoping review. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), e1-e13. DOI:10.4102/sajce.v10i1.801
- Lassen, L.M. (2014). *Rådgivning: kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2.utgave). Universitetsforlaget.
- Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S.S., Wang, M.V. & Schjølberg, S. (2013). Variasjon i barnehagekvaliteten: den norske mor og barn – undersøkelsen: beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene. *Folkehelseinstituttet*.

- Lindsay, G., & Strand, S. (2016). Children with Language Impairment: Prevalence, Associated Difficulties, and Ethnic Disproportionality in an English Population. *Frontiers in Education: Special Educational Needs*, 1. <https://doi.org/10.3389/feduc.2016.00002>
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of caring sciences*, 18(2), 145-153. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Lindås kommune (2016). *Kvalitetsplan for oppvekst 2016-2028*. Der draumar blir røyndom. [kvalitetsplan-for-oppvekst-2016-2028.pdf \(alver.kommune.no\)](https://www.lindas.kommune.no/kvalitetsplan-for-oppvekst-2016-2028.pdf)
- Lyster, S.A.H., (2018) Barns språkvanser – generelle og spesifikke tiltak. Bele, I.V. (Red) *Språkvanser: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (6. opplag,) s.31-42 Cappelens Akademiske Forlag.
- McCabe, P.C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the schools*, 48(5), 513-540. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1002/pits.20570>
- Melby-Leirvåg, M. (2010). Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvanser. *Skolepsykologi*, 6. [Layout 1 \(fpkf.no\)](https://www.fpkf.no/layout1)
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehager, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Mjøs, M. & Flaten, K. (2018). PP-tjenesten er en viktig samarbeidspartner for barnehagen og skole. *Spesialpedagogikk*, 3. [PP-tjenesten er en viktig samarbeidspartner for barnehage og skole \(utdanningsnytt.no\)](https://www.utdanningsnytt.no/pp-tjenesten-er-en-viktig-samarbeidspartner-for-barnehage-og-skole)
- Namasivayam, A.K., Pukonen, M., Goshulak, D., Granata, F., Le, D.J., Kroll, R. & Lieshout, P. (2019). Investigating intervention does frequency for children with speech sound disorders and motor speech involment. *International journal of language & communication disorders*, 54(4), 673-686.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E.K. (2013) *Språkstörning hos barn*. Nettelbladt, U. & Salameh, E.K. (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s.13-32). Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. (2013) *Fonologisk utveckling*. Nettelbladt, U. & Salameh, E.K. (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s.57-94). Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. (2013). *Fonologiska problem hos barn med språkstörning*. Nettelbladt, U. & Salameh, E.K. (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s.95-133). Studentlitteratur
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

- Næss, S. & Sveen, O. (1994). *Håndbok for Askeladden: Språkscreeningstest for førskolebarn*. Sveen/Næss.
- Ottem, E. & Lian, A. (2018). Spesifikke språkvansker 1. Bele, I.V. (Red), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s.31-42). Cappelen Akademiske Forlag.
- Reiling, B. R., & Wendelborg, C. (2015). *Barn med særlige behov i barnehage. Delrapport for prosjektet: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*, NIFU: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Selås, M. & Neteland, R. (2019). Norwegian children's acquisition of the dialect feature r. *RASK: Internasjonalt tidsskrift for språk og kommunikasjon*, 49(1), s.5-23.
- Sjögreen, L. & Lohmander (2018). Oralmotorik, joller och tidig taleutveckling. Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (Red.), *Logopedi*, (s. 95-103). Studentlitteratur.
- Skaug, I. (2019). *Norsk språklydlære med øvelser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Slethei, K., Bollingmo, M. & Husby, O. (2017). *Fonetikk for logopedier og audiopedagoger*. Universitetsforlaget.
- Stackhouse, J. & Wells, B. (1997). *Children's Speech and Literacy Difficulties 1: A psycholinguistic framework*. Whurr Publishers.
- Strömquist, S. (2018). Barns språkutveckling. Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (Red.), *Logopedi* (s. 69-83). Studentlitteratur.
- Tørdal, I.B. & Kjøll, L. (2010). *Talevansker hos barn med Leppe-Kjeve-Ganespalte: Innføring og veiledning i undervisning og behandling*. Statped.
- Utdanningsdirektoratet (2018) *Veileder: Barns trivsel – voksnes ansvar*. Udir. [Barns trivsel - voksnes ansvar \(udir.no\)](https://www.udir.no/ansvar)
- Wang, M.V. (2015). *Språkvansker hos barn*. Folkehelseinstituttet. [Språkvansker hos barn - FHI](https://www.fhi.no/sprakvansker)
- Waring, R. & Knight, R. (2012). How should children with speech sound disorders be classified? A review and critical evaluation of current classification systems. *International journal of Language and Communication Disorders*, 48(1), 25-40. [https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1111/j.1460-6984.2012.00195.x](https://doi.org.ezproxy.nord.no/10.1111/j.1460-6984.2012.00195.x)
- Winsvold, A. og Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. NOVA
- World Health Organization (2016). *ICD-10 - International Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*. [ICD-10 Version:2016 \(who.int\)](https://www.who.int/icd10)
- World Health Organization (2020). *ICD-11- International Classification of Diseases 11th Revision*. [ICD-11 Coding Tool Mortality and Morbidity Statistics \(MMS\) \(who.int\)](https://www.who.int/icd11)

Zambrana, I.M., Vollrath, M.E., Jacobsson, B., Sengpiel, V. og Ystrom, E. (2021). Preterm birth and risk for language delays before school entry: A sibling- control study. *Development and psychopathology*, 33(1), 47-52.

Øzerk, K. (2017). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1. Intervjuguide

### Innledning:

- Akkurat nå holder jeg på med masteroppgaven min i logopedi, som jeg skal være ferdig med til våren. Masteroppgave min handler om språklydsvansker og hvilke kunnskaper barnehagelærere har om disse. Jeg kommer til å stille ulike spørsmål som handler om når du blir bekymret for et barn med språklydsvansker og litt rundt samarbeid med logopeder. I tillegg litt bakgrunnsinformasjon; som hvor lenge du har jobbet i barnehage og hvilken type avdeling du jobber på.
- Problemstillingen min er:  
*Hvilke markører for bekymring bruker barnehagelærere for barn med språklydsvansker og når melder de dem opp til logopedisk hjelp.*  
Jeg har selv jobbet i barnehage i mange år og har fått mine egne markører for bekymring ved språklydsvansker og er nysgjerrig på om andre har det samme.
- Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak på mobilen min og seinere transkribert. Lydopptaket vil ligge og lagres i noe som heter nettskjema.no, og vil ikke ligge på mobilen min. her oppbevares de i 6 måneder før de blir automatisk slettet.
- Alt vil anonymiseres. Der vil ikke forekomme noen navn, bosted eller fødselsnummer. Det eneste vil være stilling, alder, og arbeids ansiennitet.
- Vil minne på taushetsplikten. Anonymisere barna så de ikke er mulig å kjenne dem igjen i historiene.
- Du har rett til å avslutte intervjuet når som helst visst du ikke ønsker mer.
- Intervjuet vil vare i ca 30-45 min.

### Bakgrunnsopplysninger:

1. alder?
2. Når var du ferdigutdannet barnehagelærer?
3. hvor lenge har du jobbet i barnehage?
4. hvilken stilling har du i barnehagen nå?
5. hvilket alderstrinn arbeider du med?

6. har du noen annen utdanning enn barnehagelærer?
7. har du vært på kurs etter grunnutdanningen der du har fått lære mer om språklydsvansker?

### **språklydsvansker**

8. hva legger du i begrepet språklydsvansker hos barn?
9. kan du gi eksempler på barn du har hatt med språklydsvansker i din barnehage?
10. har du eksempel på et barn du har vært ordentlig bekymret for med språklydsvansker, og hvorfor du var det?
11. **For å tilegne seg språket går barn gjennom ulike forenklingsprosesser i normal språkutvikling. Dette kan for eksempel være manglende ordlyder, bytting av ordlyder og erstatning av ordlyder.** Kan du gi meg noen eksempler på normale prosesser du har observert hos barn med en typisk språkutvikling?
12. **Men ikke alle barn følger den normale tilegnelsen av språket.** Ser du etter noen spesielle markører (kjennetegn) når barnet ikke følger en typisk språkutvikling? (*For eksempel. Manglende ordlyder, utydelig tale, bytting av ordlyder, feile ordlyder, alder, utviklingsnivå, sosial kompetanse,*)
13. **Noen barn er forsinket i språkutviklingen.** Bruker du noen markører for når barnet er forsinket eller ikke? (*alder, ordforråd, forenklingsprosesser, sosial kompetanse*)
14. Har du erfaring med at barns uttalevansker kan ha negative konsekvenser for barnet? På hvilken måte? (*samspill/lek?, kommunikasjon? Erting/mobbing?*)
15. hva gjør dere i barnehagen når dere er bekymret for et barn med språklydsvansker? (*kontakter PPT/logoped? Tilrettelegging? Veiledning?*)

## Logopedisk hjelp

16. Når er du så bekymret for språklydsvansker at du melder opp for å få hjelp av logoped?
17. Har du noen spesielle markører du bruker for når du gjør dette?
18. kan du gi et eksempel på et barn du har meldt opp til logopedisk hjelp?
19. Hvorfor meldte du opp barnet/barna? (Behandling av barnet? Veiledning? Tiltak i barnehagen?)
20. hvor gamle var barna da du kontaktet logoped/PPT?
21. kan du fortelle litt videre om hva som skjedde etter at du meldte opp? (*saksgang, veiledning og tiltak*)
22. Hva slags veiledning har du fått av logoped med hensyn til språklydsvansker? Hvordan gjennomførtes dette? (*tiltak i barnehagen? Informasjon om vansken? Informasjon om hva logoped og barn jobber med?*)
23. Hva syns du om samarbeidet med logoped? Er det noe du savner, eller noe du ønsker mer av?

## Avsluttende spørsmål

Sette av tid til avsluttende kommentarer, til å oppklare eventuelle uklarheter. Noe annet jeg burde ta opp? Noe intervjueren tenkte jeg skulle hatt med?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet mitt: «Barnehagelæreres bekymring for språklydsvansker»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i barnehagelæreres forståelse for språklydsvansker. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i logopedi ved Nord universitet i Bodø. Formålet med dette prosjektet er å få en innsikt i barnehagelæreres kunnskap om språklydsvansker og få innsikt i når barnehagelærere blir bekymret for barn med språklydsvansker. Dette for videre arbeid til å kunne veilede barnehagelærere ved endt logoped utdanning.

Problemstillingen på prosjektet mitt er følgende:

- *Hvilke markører for bekymring bruker barnehagelærere for barn med språklydsvansker og når melder de dem opp til logopedisk hjelp.*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord universitet i Bodø er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

For å få svar på forskningsprosjektet mitt trenger jeg å intervju barnehagelærere som har erfaring med språklydsvansker i barnehagen. Derfor spør jeg deg. Jeg trenger å intervju ca. 10 personer for å få svar på problemstillingen min. Om mulig ønsker jeg å intervju personer i ulike alder og med ulike arbeidsplasser.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dette vil være et forskningsprosjekt med kvalitativt intervju som metode. Omfanget av intervjuet vil være ca. 30-45 min og vil foregå ansikt- til- ansikt. Visst dette ikke er mulig å



gjennomføre, vil intervjuet bli gjort på telefon eller over teams/zoom som er et digitalt verktøy for kommunikasjon. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak slik at de enklere kan behandles og analyseres. Jeg vil bruke mobiltelefonen min som lydopptaker ved bruk av noe som kalles Nettskjema. Dette vil si at opptaket vil ikke ligge på min mobil, men på en sikker server som vil slette opptaket automatisk etter 6 måneder. Nettskjema leveres av universitetet i Oslo og er en sikker gjennomføring av datainnsamling og er anerkjent som en sikker tjeneste fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) og Regional etiske komiteer for helseforskning (REK).

Gjennom opptakene vil intervjuet bli transkribert og analysert av meg som leder for dette forskningsprosjektet. Når masteroppgaven er fullført 14 mai 2021, vil lydopptakene og de transkriberte intervjuene slettes. Om ønskelig kan transkripsjonen av intervjuet sendes til deg.

Jeg ønsker at du skal fortelle meg noen historier om barn i barnehagen med språklydsvansker. Dette er taushetsbelagt for deg som er barnehagelærer. Så det er viktig at du anonymiserer barnet så det ikke er noen muligheter for å kjenne igjen barnet i historien din.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det blir kun jeg som kommer til å ha tilgang til intervjuene og personopplysningene om deg. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data som vil lagres på Nettskjema. Du vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjonen for andre personer. Alt vil bli anonymisert.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når masteroppgaven avsluttes 14 mai 2021. Alle opptak på Nettskjema vil automatisk bli slettet etter 6 måneder.

## Dine rettigheter

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

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

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord Universitet i Bodø 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:

- Charlotte Aanstad-Eide, student ved Nord Universitet. Tlf.: 91 33 92 21 eller e-post: [caanstad@icloud.com](mailto:caanstad@icloud.com). Eller masterveilederen min Natallia B. Hanssen  
Tlf.: 75 51 77 64 eller e-post: [natallia.b.hanssen@nord.no](mailto:natallia.b.hanssen@nord.no)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen. Tlf: 74 02 27 50.  
[Toril.i.kringen@nord.no](mailto:Toril.i.kringen@nord.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Charlotte Aanstad-Eide  
(forsker og masterstudent)

-----

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: «*Barnehagelæreres bekymring om barn med språklydsvansker*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitativt intervju med lydopptak
- at informasjon fra intervjuet kan publiseres i en masteroppgave og mulige fagartikler
- Jeg samtykker til at mine personopplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 14. mai 2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

masteroppgave: barnehagelæreres bekymring for barn med språklydsvansker

### **Referansenummer**

775774

### **Registrert**

08.12.2020 av Charlotte Aanstad-Eide - charlotte.aanstad-eide@student.nord.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Natallia B. Hanssen, natallia.b.hanssen@nord.no, tlf: 75517764

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Charlotte Aanstad-Eide, caanstad@icloud.com, tlf: 91339221

### **Prosjektperiode**

01.01.2021 - 14.05.2021

### **Status**

09.12.2020 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

**09.12.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 09.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 14.05.2021.

#### 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 viderebehandles 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 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).

Nettskjema ved UiO er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)