

MASTEROPPGAVE

Emnekode: PE323L

Navn: Emilie Tokle

**Pedagogers og logopeders arbeid med utviklingsmessige
språkforstyrrelser hos barn i barnehage og skole.**

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 70

Sammendrag

Tittel:

Pedagogers og logopeders arbeid med utviklingsmessige språkforstyrrelser hos barn i barnehage og skole.

Formål:

Formålet med denne oppgaven er å utvide min kunnskap om barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Jeg ønsker å se på hva pedagoger i barnehage og skole gjør i arbeidet med språkforstyrrelser og om tidlig innsats er noe som følges opp både i barnehage og skole. Jeg ønsker også å se på samarbeidet mellom logopeder og pedagoger.

Problemstilling:

«Hvordan samarbeider logopeder og pedagoger om barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?»

Forskerspørsmål: «Hvordan veileder logopeder pedagoger?», «Hvordan er kompetansenivået til pedagogene?», «Venter mange pedagoger med å melde fra til logoped?»

Metode:

Prosjektet er et kvalitativt forskningsprosjekt med en fenomenologisk tilnærming. Som datainnsamlingsmetode har jeg brukt det semistrukturerte forskningsintervjuet. Utvalget mitt bestod av to logopeder, to barnehagelærere og to lærere, som alle jobber med barn i barnehage og/ eller skole. Datamaterialet er i etterkant av intervjuene transkribert og analysert. Jeg har videre diskutert kvaliteten på forskningsprosjektet gjennom å vurdere reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, samt sett prosjektet opp mot etiske overveielser.

Resultater og funn:

Resultatene er presentert ut ifra fem ulike tema som representerer hovedpunktene i dette forskningsprosjektet. Temaene som er representert er: tidlig innsats, språkmiljø, kompetanse, veiledning og markører for hva man skal se etter i en utypisk språkutvikling. Funnene viser at det er store kvalitetsforskjeller mellom barnehagene og mellom skolene. Hvor god hjelp og støtte du kan få avhenger av hvor du er og hvem du møter på av kompetente fagfolk. Når det kommer til tidlig innsats og det fokuset det har hatt de siste årene kan det tenkes at kvaliteten i alle nivåer må styrkes og kompetansen må heves.

Abstract

Title:

Pedagogue's and speech therapists work with developmental language disorders with children in kindergarten and school.

Purpose:

The purpose of this paper is to extend my knowledge about children with developmental language disorders. I wish to take a look at what pedagogues do in their work with language disorders and if early effort is followed up in kindergarten and at schools. I wish to take a look at the cooperation between speech therapists and pedagogues.

Problem statement:

«How do speech therapists and pedagogues cooperate with each other when working with children that struggle with developmental language disorders?»

Researcher questions: «How does speech therapists guide pedagogues», «How is the level of competence amongst the pedagogues», «Is there many pedagogues that wait to long before they get in touch with the spech therapists?»

Method:

The paper is a qualitatively research project with phenomenological approach. Semi structured research interviews has been used as the main data collecting method. The selection of interviewing objects was represented by two speech therapists, two kindergarden teachers and two school teachers, whom all is working with children in either a kindergarden or on school level. The data material is analyzed and transcribed after the interviews. I then went on to discuss the quality og the project trough evaluating reliability, validity and generalizability, and looked at the project on an etical scale.

Results and findings:

The results are presented trough five different subjects that represents the five main subject points troughout this project. The subjects that are represented are as follows: Early effort, language environment, competence, guidance and markers to look for in a atypical language development. The findings show that there is large quality differences between the kindergardens and schools. How good the support one can get differce on where you are and who you meet, and how competent they are. When it comes to early effort and the focus that this subject has gotten the last couple of years, it is possible to conclude that the quality and competence to be improved on all levels.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Innholdsfortegnelse	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Styringsdokumenter og stortingsmelding	2
1.2 Tidlig innsats	4
1.3 Språk	5
1.3.1 Støtte i språkutviklingen	5
1.3.2 Språket som system	7
1.3.3 Utviklingsmessige språkforstyrrelser:	10
1.4 Tverrfaglig samarbeid og kompetanse	12
1.5 Formål og problemstilling	14
1.6 Oppgavens oppbygging	15
2.0 Metode	15
2.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger:	15
2.1.1 Hermeneutikk	16
2.1.2 Fenomenologisk tilnærming	18
2.2 Kvalitativt forskningsintervju	19
2.3 Intervjuguide	20
2.4 Utvalg	21
2.5 Intervjusituasjonen	22
2.6 Transkribering og analyse av data	24
2.7 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	25
2.8 Etske overveielser	26
3.0 Resultater av innsamlet data	27
3.1 Tidlig innsats	28
3.2 Språkmiljø	30
3.3 Kompetanse	32
3.4 Veiledning	34
3.5 Markører	36
4.0 Drøfting	38
4.1 Tidlig innsats for å forhindre et for stort gap	38
4.2 Språkmiljø	40
4.3 Kompetanse	44
4.4 Veiledning	46
4.5 Markører – hva man skal se etter i en utypisk språkutvikling	48
5.0 Avslutning	51
Litteraturliste	53
Vedlegg 1.	58
Vedlegg 2.	62
Vedlegg 3.	64

1.0 innledning

«Språket er i det hele tatt et av de viktigste verktøyene vi har for å forstå oss selv, andre og den verden vi lever i» (Lind & Kristoffersen, 2014, s.19). Evnen til å bruke språket er avgjørende for hvordan vi uttrykker oss og hvordan vi kommuniserer med andre. Hvordan vi bruker språket lærer vi gjennom språklig samspill med andre og allerede fra ettårsalderen begynner de fleste barn og si sine første ord (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 13).

Som en arena i en tidlig fase i barns liv, har barnehagen en unik mulighet til å legge til rette for god språkutvikling. Både forebyggende arbeid før problemene oppstår og tidlig innsats før vanskene blir alvorlige, er viktig for å avverge at barn utvikler omfattende problemer knyttet til språkutviklingen. Også i skolen hvor barn møter nye krav til læring er forebygging og tidlig innsats viktig (Buli-Holmberg, 2014, s. 72). Hvordan pedagoger og logopeder møter barn som har utfordringer med språket kan være avgjørende for videre læring og utvikling.

Temaet for denne masteroppgaven er samarbeidet mellom pedagoger og logopeder og deres arbeid med å oppdage utviklingsmessige språkforstyrrelser i en tidlig fase. Ordet *pedagog* er i denne oppgaven definert som lærere eller spesialpedagoger i skolen og barnehagelærere eller pedagogiske ledere i barnehagen. Bruken av termen *utviklingsmessige språkforstyrrelser* er med utgangspunkt i den norske CATALISE- studien om en konsensus om en felles norsk terminologi (Kristoffersen et al., 2021, s. 6-9). Med begrepet *tidlig innsats* støtter jeg meg til definisjonen i (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 10) hvor tidlig innsats må forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, men også tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes uansett alder. Et godt pedagogisk tilbud i barnehager og skoler er viktig for at man tidlig skal kunne forebygge utfordringer og umiddelbart sette inn tiltak der hvor utfordringer avdekkes (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Videre i dette kapittelet tar jeg for meg bakgrunn for valg av tema og knytter det til relevant teori. Jeg vil som teoretisk grunnlag til min masteroppgave presentere styringsdokumenter og lovverk som bakgrunn for prosjektet. Deretter vil jeg presentere teorier om tidlig innsats.

Videre beveger jeg meg inn på språk og tar først for meg noen punkter hvor det kan være lurt å støtte barn. Så går jeg videre og ser på språket som system før jeg går inn på utviklingsmessige språkforstyrrelser. Så går jeg litt inn på tverrfaglig samarbeid og kompetanse. Deretter beskrives formålet med oppgaven og valgt problemstilling presenteres. Til slutt i kapittelet vil jeg presentere oppgavens videre oppbygging.

1.1 Styringsdokumenter og stortingsmelding

I 2018 ble det gjort endringer i opplæringsloven som skal være til fordel for barn som blir hengende etter i skoleløpet. Målet med endringen var at elever som trenger det, raskt skal få egnet støtte og oppfølging slik at problemene ikke får mulighet til å utvikle og forsterke seg videre i opplæringsløpet, og dermed føre til et større gap i læringsutbytte blant elevene.

Bakgrunnen for endringen bunner i et grunnleggende problem i skole- Norge der læringsutfordringer som oppstår tidlig får utvikle seg og forsterke seg over tid, i for stor grad (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Endringen i opplæringsloven bygger opp under viktigheten av tidlig innsats. For å forsterke den tidlige innsatsen ble det derfor stilt krav om intensiv opplæring særskilt for elever på 1. til 4. årstrinn. Skolene er nå pliktige til å gi intensiv opplæring når en elev står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, uten sakkyndig vurdering. Målet er at man uten den tidkrevende saksbehandlingen skal komme raskere i gang. Den intensive opplæringen skal være en del av den ordinære tilpassede opplæringen og den enkelte skole i samråd med lærere må vurdere hvordan den skal organiseres og gjennomføres på best mulig vis. Her må elevenes behov og forutsetninger tas i betraktning. Elever som mottar intensiv opplæring skal ikke ha avvik fra kompetansemålene i læreplanverket og har som mål å nå forventet progresjon i lesing, skriving eller regning. Den intensive opplæringen er ment som en kortvarig og målrettet innsats fra skolen på de første trinnene. Selv om den enkelte skole er ansvarlig for hvordan dette organiseres og gjennomføres er det vesentlig at elever deltar i et inkluderende læringsmiljø i størst mulig grad, og at elevenes beste alltid tas hensyn til. Elever kan tas ut i grupper eller eneundervisning i en kortere periode dersom elevens beste taler for det. Der hvor den intensive opplæringen ikke gir tilfredsstillende utbytte har eleven rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Ifølge læreplanen (2017) skal skolen legge til rette for et inkluderende fellesskap og læringsmiljø. En viktig faktor for at barn og unge skal oppleve tilhørighet er at de blir møtt med respekt og anerkjennelse. Opplæringstilbudet må tilpasses *alle* elevers forutsetninger slik at deres faglige og sosiale utvikling ivaretas. Dette krever et godt faglig skjønn og evne til å tilrettelegge. Tilretteleggingen skal skje innenfor det ordinære tilbudet og sørge for at alle elever får best mulig utbytte av undervisningen. Skolen er pliktig til å tilpasse opplæringen og må derfor ta utgangspunkt i både hva elevene kan og hvordan de lærer når de planlegger undervisningen. Lærere må gjennom kartlegging og observasjon få kjennskap til elevenes behov og faglige kompetanse for å kunne følge opp den enkelte (Kunnskapsdepartementet,

2017). Systematisk kartlegging er viktig slik at tiltak kan settes inn tidlig i utdanningsløpet, men også tidlig i begynnelsen av en vanske. Tiltak som settes inn tidlig kan bidra til å hindre at utfordringer vokser seg større (Utdanningsdirektoratet, 2022). Retten til spesialpedagogisk hjelp i skolen er nedskrevet i opplæringsloven § 5-1 (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Som barnehagens styrende dokument skal rammeplanen for barnehagen (2017) sikre god pedagogisk praksis. Innenfor fagområdet kommunikasjon, språk og tekst stilles det krav til at personalet skal «skape et variert språkmiljø der barna får mulighet til å oppleve glede ved å bruke språk og kommunisere med andre» (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 30) Barnehagen skal generelt fremme kommunikasjon og språk og legge til rette for språkstimulering gjennom barnehagehverdagen. Barn som har en sen språkutvikling, er lite språklig aktive eller har ulike former for kommunikasjonsvansker skal fanges opp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19-20). Rammeplanen skal også sørge for at det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen tilpasses barnas behov og forutsetninger. Der hvor barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder, skal barnehagen sørge for at barnet tidlig får den sosiale, pedagogiske og den fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Dette må vurderes og justeres underveis i tråd med barnets behov og utvikling. Alle barn skal oppleve en inkluderende barnehage. Også barn som mottar spesialpedagogisk hjelp skal inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 26-27). Barns rett på spesialpedagogisk hjelp er nedskrevet i barnehageloven § 31. (Barnehageloven, 2005, § 31). Foreldre må informeres om denne retten.

I det forebyggende arbeidet barnehager og skoler gjør kan tiltak være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet eller det kan være å sette inn særskilte tiltak. Det at man styrker kvaliteten i det ordinære tilbudet kan tenkes vil føre til et mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn. Det å styrke kvalitet på den spesialpedagogiske innsatsen vil kunne sikre at barn og unge får en bedre utvikling og lære mer (Meld. St. 6 (2019-2020), s.11-12).

Et dårlig tilrettelagt tilbud betyr at barn ikke blir sett og forstått. Selv om mange barnehager og skoler er gode på å følge opp barn og elever og har inkluderende fellesskap er det store utfordringer å ta tak i, og for store forskjeller blant barnehagene og skolene. Barna møtes med for lave forventninger og mange barn får hjelpen de trenger for sent. Et inkluderende fellesskap er viktig for barna, og handler om at de skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. Kanskje er det særlig viktig for de barna som har behov for et tilbud utenfor den ordinære opplæringa eller utenfor barnehagegruppen. Det krever fleksible løsninger.

Barnehager og skoler som klarer å se løsninger og setter av nok ressurser slik at alle barn blir ivaretatt bidrar til inkludering i stor grad. Gjennom å lykkes med inkludering kan det hende at barna og elevene opplever et helhetlig tilbud der de spesialpedagogiske tiltakene henger godt sammen med det ordinære tilbudet. For å sikre kvaliteten i barnehagene og skolene er god ledelse på alle nivåer i kommunen, fylkeskommunen og hos private barnehage- og skoleeiere en forutsetning. For at alle barn og elever skal få lære, mestre og utvikle seg i et inkluderende fellesskap har regjeringen et overordnet mål om å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skoler. Dette krever et sterkere lag rundt barna, elevene og lærerne (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9-12).

1.2 Tidlig innsats

Et godt grunnlag for utvikling og læring i barnas første leveår vil øke sannsynligheten for en god utvikling videre. Barnehagen og skolen har dermed en viktig rolle i å sikre et godt pedagogisk tilbud tidlig i livet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Barn som har god språkutvikling før skolestart, har ifølge forskning en bedre leseutvikling på barnetrinnet enn barn med forsinket språkutvikling. En forsinket språkutvikling kan føre til nederlag og mangel på motivasjon og dermed bidra til en negativ utviklingsspiral hos barnet. Derfor er det viktig at innsatsen kommer tidlig og at barn som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling identifiseres og at problemer avdekkes (Meld. St. 16 (2006-2007), s.10-11). Først og fremst er det barnehagen som må sette inn sosiale og språklige tiltak slik at barna er forberedt på de utfordringene de kan møte på i skolen (Buli- Holmberg, 2014, s. 72). Det er viktig at barn tidlig kan ta del i en god utviklings- og læreprosess. Det er essensielt å kunne gripe inn når utfordringene oppstår eller avdekkes slik at problemene ikke får rotfeste og må bearbeides i skolealder eller til og med voksen alder (Nilsen, 2016, s. 38).

Forebygging har også en veldig sterk etisk side ved seg, ansvaret for barns oppvekst- og læringsbetingelser skal være basert på et felles forstått grunnlag. En av de etiske grunnpilarene til tidlig innsats er barnets ukrenkelige verdi og rett til omsorgs-, lærings- og utviklingsbehov på en fullverdig måte. Integritetsvernet omhandler det å beskytte barnet for risikofaktorer som kan være med på å stoppe utvikling og by på psykiske krenkelser, lav selvspekt og selvtillit (Befring, 2014, s. 32)

Forskning viser at barnehager ofte er for sene med å sette inn utviklingsstøttende tiltak for barn som står i risikozonen. Forskning som kan vise en konkret sammenheng mellom

langsiktige virkninger av tidlig innsats er dessverre for lite dokumentert, det som derimot er dokumentert i resultater av forskning er sammenhengen mellom en positiv opplevelse av læringssituasjonen som igjen kan slå ut på utviklingsprosessen videre i barnehage og spesielt skoleløpet (Buli-Holmberg, 2014, s. 76).

I bokkommunen til informantene er det et lavterskel-tilbud til alle barnehager i kommunen, samt helsestasjonene og Åpen barnehage dersom barnet ikke går i barnehagen. Tilbudet skal være til hjelp når det gjelder barns utvikling og barns behov for læring i barnehagen. Det skal være lett tilgjengelig, ikke kreve noe henvisning og uten lang saksbehandlingstid. Målet er å utvikle barnehagene og øke kompetansen til barnehagene.

1.3 Språk

Språket er viktig for oss mennesker og det kan brukes til mange ting samtidig. Det har altså flere funksjoner og en av dem er at vi bruker det til å formulere og utveksle tankene og meningene våre. Å knytte bånd mellom oss selv og andre mennesker gjennom å etablere og opprettholde sosiale relasjoner, er en annen viktig funksjon språk har (Lind & Kristoffersen, 2014, s. 19). Nettopp dette behovet for å forstå og å gjøre seg forstått er en stor motivasjonsfaktor i språklæringen hos barn. Barns nysgjerrighet og lyst til å utforske, leke og lære er drivkraften bak tilegnelsen av språket. Barn tilegner seg språksystemet gjennom å delta i språklig samspill med andre og de arbeider aktivt med språket de hører fra første stund, på et ubevisst plan. I møtet med språket analyserer og systematiserer de og prøver ut ulike teorier og regler som de lager seg på de ulike nivåene i språket. Det er gjennom det språklige samspillet med andre at barnet bygger opp språket sitt fra bunnen av. Selv om vi vet at barn har en medfødt evne til å lære språk, er akkurat den deltakelsen i sosiale og språklige samspill med andre, en forutsetning for at språkevnen utvikles. Barn er ulike og bearbeider og systematiserer språket i sin egen takt. Gjennom denne prosessen vil barna etter hvert revidere de reglene som de oppdager ikke stemmer og slik kunne utvikle språket grammatisk korrekt (Høigård, 2019, s. 79- 80).

1.3.1 Støtte i språkutviklingen

Mange vansker kan forebygges eller gjøres litt mindre alvorlige gjennom de voksnes språklige samhandlinger med barna, gjennom lærende dialoger der de voksne er støttespillere for barnets språkforståelse og språklige ytringer. Noen ganger kan gode tiltak i barnehagen være nok for å forebygge at vanskene utvikler seg og at det blir utfordringer med skriftspråket

på et senere tidspunkt. Andre ganger er det nødvendig med spesialpedagogisk hjelp av logoped. Uavhengig av om man har satt i gang med logopedarbeid eller ikke, er det den daglige språkaktiviteten man setter i gang rundt barnet som veier tyngst (Lyster, 2021, s. 215-216).

For barn som skal styrke sin grammatiske kompetanse er det viktig at de voksne er gode språklige forbilder. Det er viktig at ikke språket som brukes rundt barnet har for lange setninger og er for kompliserte hvis barnet sliter med dårlig verbalt minne. Det å sette ord på ting, når man pusler, eller å snakke høyt når man leker og snakker gjennom det man gjør er viktig språkstimulering for barn med vansker og utfordrer dem litt (Lyster, 2021, s. 224).

Antall ord et barn kan sette sammen i én ytring er en god markør for den grammatiske utviklingen. To-ords-ytringen er en milepæl. For barn med språkforstyrrelser er også ytringslengden en markør fordi de synes å ligge signifikant etter barn med en typisk språkutvikling når det gjelder ytringslengde og setningslengde. Det at variasjonene blant barn med en typisk språkutvikling er store, kan gjøre det vanskelig å å slå fast om et barn har språklig risiko atferd med tanke på grammatikk. barn i treårsalderen bør kunne produsere ytringer på tre ord (Lyster, 2021, s. 219)

Ord som er knyttet til en mening, representerer ting, handlinger eller forholdet mellom noe, eller de kan si noe om hvordan ting er. Når barnet skjønner at ordet hører sammen med en ting, en handling, eller representerer en tilstand osv., tar språkutviklingen fart. Når små barn ser på en ting eller en handling er det derfor svært viktig at lydpakken sies. de eldste barna i barnehagen har også behov konkret å se hva enkelte ord og begreper betyr for å lære dem, spesielt de som strever med utviklingen (Lyster, 2021, s. 217-218).

Det kan være vanskelig å vite hvor mange ord et barn forstår, uten å gjøre noe form for kartlegging. Kartleggingen kan være at man samtaler om ord som kommer opp ettersom man leser en bok eller en tekst. Det å lese høyt for barna er svært viktig for utviklingen av ordforrådet. Vi kan forberede barn i forkant av en bok vi skal lese ved å snakke om vanskelige ord, eller om personer eller dyr før vi leser. Dette vil være nyttig for barn som har oppmerksomhetsvansker eller dårlig ordforråd (Lyster, 2021, s. 229).

Det at barnet ikke behersker uttalelsen av r og s er som regel forårsaket av et motorisk problem som ikke har noen sammenheng med barnets språklige utvikling. Treningen kan være å leke inn munnmotorikk (Lyster, 2021, s. 226).

Betegnelsen språktrening er noe Høigård (2019, s.175) vil fraråde og bruke. Hun peker på at det viser til en toleddet prosess hvor man først må trene på språket for å lære det. Problemet er at språktilegnelsen ikke fungerer slik og at det er en prosess man jobber med hele tiden.

1.3.2 Språket som system

Barn som bruker språket i samspill med voksne, oppdager gradvis og helt ubevisst de ulike delsystemene i språket. Man kan skille mellom den første og grunnleggende tilegnelsen av språkssystemet og den senere stabiliseringen og videre utbyggingen av språkssystemet. Den grunnleggende systemlæringen er ifølge internasjonal forskning på plass i løpet av barnets tredje leveår (Torkildsen, 2010, s. 171). Da faller de grunnleggende byggesteinene for språket på plass. Innenfor morfologien tar barna i bruk hovedreglene for bøyning av ord, bortsett fra unntakene. På det fonologiske tar barna etter hvert i bruk de fleste av morsmålets lyder når de kommuniserer. Når det kommer til semantikken bruker barna sine første ord i referensiell funksjon. Dette kan vises gjennom at barna begynner å utpeke gjenstander og navngi dem, og skjer tidligst rundt ettårsalderen. Når barna har tilegnet seg omlag 50 ord, kommer det en intens ordsamlerperiode. Hvor gamle barna er når de kan 50 ord varierer mellom 14 og 22 månedersalderen (Høigård, 2019, s.82). I forhold til syntaksen lærer barna den grunnleggende setningsstrukturen. Tekstutviklingen er i løpet av de tre første årene ikke tatt fatt på helt enda, men barna kan likevel ha stor glede av å se i for eksempel bildebøker. Hvor mye barn har blitt lest og fortalt for i tidlig alder har noe å si for den videre tekstutviklingen. Den videre språktilegnelsen handler nå om å stabilisere det barnet allerede har lært og bygge videre på det. I denne fasen faller både språklydene og de uregelrette bøyingsmønstrene på plass. Ordforrådet og begrepsforståelsen vokser kraftig i denne perioden. Innenfor syntaks og tekst mestrer barna nå lengre og mer komplekse setninger og nærmer seg tekstnivået i språket, både i forhold til tekst og fortelling. utfordringer knyttet til syntaktiske konstruksjoner kan være problematisk opp i skolen. Når barnet begynner å nærme seg skolealder vil den muntlige og skriftlige språkutviklingen påvirke hverandre. Det at man ikke bare hører språk, men også leser språk vil føre til at man lærer mange nye ord og begreper (Høigård, 2019, s. 82).

De fleste fonemene pleier å være på plass med riktig uttale i alle stillinger og kombinasjoner mot slutten av 6-årsalderen. Den fonologiske utviklingen handler både om at barnet oppfatter systemet slik som nevnt ovenfor, men også at man klarer å produsere de aktuelle språklydene slik at de får fram ulike ordbetydninger. Fonemene, i form av vokaler og konsonanter, er den minste byggesteinen i språket. Ved at barnet lærer seg fonemene i morsmålet har det et

fantastisk system til rådighet som de kan bruke i oppbyggelsen av ord. Det er viktig at voksne i møte med barns fonologiske utvikling bruker voksespråkets odformer selv om barnet bruker feil fonem. Språklyder som gjerne henger igjen de første årene på skolen er s, noe som av og til er en naturlig årsak på grunn av manglende fortenner. For at barna skal kunne tilegne seg et alfabetisk skriftspråk er det nødvendig med en sikker fonembeherskelse (Høigård, 2019, s. 83-89).

Når vi snakker om språklydene og hvordan vi lager dem, snakker vi om fonetikken. I barnehagen er det viktig at barnehagelæreren har fonetiske kunnskaper for å kunne forstå hva en feiluttale bunner i, samt hva man skal gjøre for å veilede barnet over i den rette uttalelsen. For å kunne mestre skriftspråket er det nødvendig at også barnet har en fonologisk bevissthet. Måter å gjøre dette på er å la barna studere egen munn og tunge i speilet mens de sier forskjellige ord. I barnehagen kan det at det er mye støy ha konsekvenser for innlæringen av fonemene. Konsonantene t, k, f, h, p og s har mindre klangfylde enn de stemte konsonantene og kan fort overdøves. Konsekvensene av å ikke høre disse lydene er alvorlige, og kan påvirke språkutviklingen i en negativ retning, særlig for små barn og barn som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk. I sammensetningen av ord vil barna i første omgang bestå av enkeltord. Studier viser at hos norske barn så er det en fjerdedel som har begynt å kombinere ord ved 17- månedersalderen, og at om lag tre fjerdedeler har begynt med toordsytringer ved toårsalderen (Kristoffersen & Simonsen, 2011, 118). Det er store variasjoner innenfor normalen. Når barna behersker treordsytringer hvor de uttrykker forhold mellom den handlende og en handling, er de i ferd med å erobre voksespråkets setningsstruktur med subjekt og verbal. Fram mot at barna blir fire år skjer det en stor utvikling av språket. På det syntaktiske området går barnet fra å ha korte ytringer ved toårsalderen til å ha lengre mer komplekse ytringer ved fireårsalderen. Selv om de grunnleggende syntaktiske strukturene nå er tilegnet er det likevel mindre komplekst enn voksespråket (Høigård, 2019, s. 99- 100).

Når det kommer til semantikk og barns utvikling av ordenes betydning er det avgjørende hvilket språkmiljø barnet befinner seg i. På bakgrunn av det vil det være store variasjoner i omfanget av barns ordforråd. Semantikken handler om å lære seg betydningen av ord og henger sammen med barnets utvikling av kunnskap. Man vet at avstanden mellom barn som kjenner mange ord og barn som kjenner få øker fram til skolestart. I følge Aukrust (2006, 30) er det få utviklingsområder som samsvarer høyere med sosioøkonomiskbakgrunn enn omfanget av barns vokabular. Fra slutten av seks-syv- årsalderen og fram mot voksen alder viser forskning at ordforrådet til barn er relativt stabilt. Det betyr at barn som har et godt

utviklet ordforråd når det starter på skolen vil kunne utvikle det videre og ha et stort ordforråd i det de er ferdige på skolen. Også leseferdigheter ser ut til å samsvare med barnas ordforråd. Det at barna har et stabilt ordforråd betyr dessverre også at barn med et dårlig utviklet ordforråd vil mest sannsynlig også ha det etter endt skolegang. Det er likevel mulig å utvikle et godt språk dersom barnet opplever et stimulerende språkmiljø i barnehagen (Høigård, 2019, s. 109).

Rundt omkring ett- års alderen sier barn sine første ord, men hvilken begrepsforståelse barna har er vanskelig å vite. Gjennom å gjøre erfaringer med gjenstander eller forhold i omverdenen, sammenfatter vi etter hvert en betydning ut fra de erfaringene vi har gjort. Vi danner oss dermed indre begreper av noe ytre. Når barnet lærer seg et ord, lagres det i det mentale leksikonet. Her ligger kunnskapen om ordene, både kunnskapen om ordets fonologiske identitet og ordets semantiske identitet. For at barnet raskt og enkelt skal finne igjen ordene må det skje en kobling mellom de to identitetene. Dette skjer når barnet opplever ordene i meningsfylte sammenhenger. (Høigård, 2019, s. 111).

Barn som har et godt utviklet begrepsapparat klarer lettere å følge med på høytlesning, enn barn med færre og mer diffuse begreper. Når barna lever seg inn i tekstene, gjerne med bildestøtte, så får de en dypere begrepsforståelse og danner mange nye begreper. Også i rolleleken utvider barna sin erfaring. Her er barna avhengig av å danne indre bilder av det de holder på med. I rolleleken få barna bearbeidet begrepsinnholdet i ordene gjennom alt de gjør (Høigård, 2019, s. 114-15). Rolleleken er helt avhengig av barnets språklige ferdigheter. Det kan variere hvor lang tid barn bruker på å mestre leken, men jo mer barnet leker desto flinkere blir det. Det er også store forskjeller mellom barna når de leker. De barna med svake språklige ferdigheter eller med sosiale eller emosjonelle problemer leker lite rollelek. Når de er med får de gjerne lavstatusroller som hund og baby, og kan ofte være rastløse og ukonsentrerte, slik at leken fort går i stå (Høigård, 2019, 2.70). De voksne bør prøve å hjelpe barna inn i rollelek uten å ta over (Ruud, 2012). Barnets utvikling, både sosialt, emosjonelt og kognitivt har stor nytte av leken. Å delta i rollelek som fungerer gir glede og selvtillit. Leken er viktig i språkarbeidet da du kan utvikle alle aspekter ved språket (Høigård, 2019, 2.70). Den må likevel ikke sees på som et redskap for læring. Leken er i seg selv et mål (Høigård, 2019, 63).

Blant småskolebarna er det mye regellek. I regelleken er det faste rammer som barna må innordne seg etter. De må følge bestemte regler og vente på tur. Hvis man ikke følger reglene blir det reaksjoner fra de andre barna, så her er rettferdighet og orden viktig. Regellekene

forutsetter at barna tar noen valg eller forklarer i forkant slik at alle er med om et felles mål. På den måten er det en forberedelse til å delta i et demokrati. For å velge ut hvem som skal gjøre hva er det vanlig at barna tar i bruk elling. I ellingen er det den poetiske språkfunksjonen som dominerer og barna får erfaringer med rytme. For å delta i regeltekst trenger man ikke ha så mye språk da det ofte er korte uttalelser eller ord som gjentas (Høigård, 2019, s. 72). Barna kan også leke seg med språket i litt løsere former, og den bevisste språkleken starter fra fire årsalderen. Dette forutsetter at man har en viss oversikt over språket og tilværelsen. Etter hvert som barna får tak på språket og har lagt den grunnleggende språkutviklingen bak seg, kan leke, tulle og tøyse med språket. De strever ikke like mye med å uttrykke innhold og kan frigjøre energi til å bare tenke på selve språket. Mange har sin mest intense språkleksperiode i seks årsalderen. Barna begynner også å beherske vitsefortelling og humorutviklingen setter fart på språkleken. Barna fortsetter gjerne å leke med språket opp i skolen men er i slutten av barnehagen mer åpne for fantasi og fabuleringer (Høigård, 2019, s. 73).

Ved å snakke sammen med barna om den boken man leser både i forkant og underveis skapes det en dypere forståelse. Ved å knytte innholdet i teksten til egne erfaringer og kunnskap skaper barna mening (Høigård, 2019, s. 172). Evnen til å forstå og produsere dekontekstualisert er en viktig forutsetning for leseferdighet. (Høigård, 2019, s. 57).

1.3.3 Utviklingsmessige språkforstyrrelser:

Gangen i språkutviklingen til barn varierer og grensene mellom typisk, forsinket og avvikende språkutvikling er uklare. Det kan derfor være utfordrende og skille mellom en sein utvikling og et språkproblem. Både pedagoger og lærere er pliktige til å følge med i den språklige utviklingen til barna for å kunne oppdage eventuelle avvik. Dette forutsetter god faglig kunnskap om barns språkutvikling og kunnskap om videre oppfølging og prosedyre. Arbeid med språk- og talevansker er viktig for den videre utviklingen da det kan gi vidtrekkende konsekvenser. Samspeillet med andre påvirkes av hvordan man behersker å uttrykke sine tanker og meninger, noe som igjen vil påvirke eget selvbilde. Egen læring påvirkes også ved at man i takt med mer komplisert språk forstår mindre av det som undervises. Det er derfor viktig at barn med språkvansker oppdages og får hjelp tidlig (Høigård, 2019, s.163- 165).

Utviklingsmessige språkforstyrrelser kan ofte være vanskelig å avdekke da vanskene kan forveksles med oppmerksomhetsvansker eller atferdsvansker. For å unngå store konsekvenser

senere i opplæringsløpet er det svært viktig å avdekke vanskene tidlig og sette i gang tiltak som fremmer god språkutvikling (Statped, 2022).

Barn som av en eller annen grunn har problemer med å tilegne seg språkferdigheter som forventes på bestemte alderstrinn sammenliknet med jevnaldrende sies å ha en språkvanske. De har i ulik grad også problemer med å bruke språket i sosiale sammenhenger (Lie, 2014, s.184). Vanskene vil utarte seg forskjellig fra hvert enkelt barn, men man kan likevel se noen fellestrekk som kan tilsi at det er snakk om en språkvanske. Barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser strever med språket uten at man kjenner grunnen til dette. Vanskene knyttes til å forstå språk, samt å uttrykke seg. Språkvansken er det primære problemet i motsetning til utviklingsmessige språkforstyrrelser assosiert med en biomedisinsk årsak, der språkvansken ses på som en del av tilstanden (Kristoffersen et al., 2021, s. 8; Statped, 2022). Barna kan ha vansker på ulike språkområder, som regel flere, men i hvor stor grad barnet har problemet på de ulike områdene varierer og må kartlegges før tiltak settes inn. Språkområdene som barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser har problemer med er syntaks, morfologi, semantikk, ordleting, pragmatikk, diskurs, fonologi og verbal læring (Statped, 2022).

Semantiske vansker handler om problemer med å danne begreper og barna har gjerne lite ordforråd. Forståelsen av ord og det semantisk – assosiative nettverket til ordene rammes og begrenses. Hvis barnet har vansker med å presist lagre ord i det mentale leksikonet vil ordene bli vanskeligere å hente fram og evnen til å forstå og produsere ord berøres (Høigård, 2019, s. 161).

Morfologiske og syntaktiske vansker handler om vansker knyttet til språkforståelse og språkproduksjon. Barnet har vansker med å forstå systemet for hvordan ordene i språket er bygd opp og hvordan de bøyes. Vansker ved syntaks viser seg i mangelen på evnen til å stille ord sammen til større innholdsmessige enheter, slik som fraser og setninger. Barnet kan da ha vansker med å forstå de ulike betydningene som kommer fram når ord kombineres på ulikt vis (Høigård, 2019, s. 162).

Pragmatiske vansker hos barn gjør det vanskelig å bruke språket i sosiale sammenhenger. Det kan handle om å tolke konteksten en er i, forstå og tilpasse seg regler, og å bruke ulike språkfunksjoner og språkhandlinger (Høigård, 2019, s. 162).

Fonologiske vansker er vansker knyttet til å oppfatte, organisere og bruke språklyder (Statped, 2022). Barn med fonologiske vansker trenger ikke ha fonetiske vansker, men ofte har man en kombinasjon av fonologiske og fonetiske vansker. Barn med fonologiske vansker

har problemer med å utnytte forskjellen mellom språklydene til å skille ordbetydningene fra hverandre (Høigård, 2019, s. 163).

I tillegg vil barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser ha problemer med verbal læring og hukommelse. Det går ut på at man strever med å holde sekvenser med lyder eller ord i det verbale korttidsminnet og derfor trenger tid på å lære assosiasjoner mellom ord og mening. Også å lære lyder og ord i riktig rekkefølge trengs mer tid på (Statped, 2022).

Som en del av det å effektivisere kommunikasjon både innenfor, men også mellom ulike fagfelt knyttet til barns språkvansker er det gjennomført en konsensusstudie om en felles norsk terminologi. Målet med en slik enhetlig terminologi er at det skal bidra til å sikre god oppfølging og behandling av barn som har vansker med språket. Studiet viser til den engelske studien hvor termene *language disorder* og *developmental language disorder* brukes i stedet for *specific language impairment*. I norsk sammenheng er det ønskelig å erstatte *spesifikke språkvansker* med *utviklingsmessige språkforstyrrelser*. Innenfor den generelle termen språkforstyrrelser vil det være nødvendig å skille mellom språkforstyrrelser assosiert med en biomedisinsk tilstand og språkforstyrrelser uten kjent årsak (Kristoffersen et al., 2021, s. 6-9).

Identifiseringen av språkvansker skal ikke lenger avhenge av at det skal være et tydelig avvik mellom språklige ferdigheter og ikke- språklige ferdigheter. Samtidig tar den nye betegnelsen høyde for den komorbiditeten som ofte er til stede. Språkvansker eksisterer ofte parallelt med matematikkvansker, utviklingshemming og andre utviklingsmessige vansker. Vanskene kan også være et resultat av andre vansker, for eksempel ADHD eller utviklingshemming. Med utgangspunkt i konsensus som nå er nådd vil man kunne betegne disse vanskene som språkforstyrrelser assosiert med ADHD ... (Lyster, s. 216).

1.4 Tverrfaglig samarbeid og kompetanse

Samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål, betegner vi som et tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2016, s.29). Det er kommunen som har ansvaret for skoler, barnehager og PP-tjenesten, og skal sikre gode tverrfaglige samarbeid. Variasjonene mellom kommunene om hvordan de velger å organisere det er store. Også variasjonen mellom tjenester og mellom yrkesgruppene internt i

barnehagene og skolene er store (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 80). For å få til et godt tverrfaglig samarbeid må de ulike faggruppene arbeide sammen og se tilbudene til unge i sammenheng. 78. I et tverrfaglig samarbeid bør det være gjensidig respekt for hverandres ulikheter og faglighet. Gjennom en riktig rollefordeling kan de utnytte hverandres egenskaper og sterke sider (Glavin & Erdal, 2016, s. 45). Det å være trygg i eget fag er en viktig faktor for å gå inn i et samarbeid (Glavin & Erdal, 2016, s.42).

I situasjoner der barn trenger spesialpedagogisk hjelp er det PPT som vil være en hjelpeinstans for barnehagen. Gangen i det vil være at barnehagen, i samråd med foreldrene, sender en henvisning til PPT på bakgrunn av en bekymring. Dette vil være etter at barnehagen selv har vurdert at barnet ikke får stort nok utbytte av det tilrettelagte tilbudet i barnehagen. Etter en henvisning vil PPT gjøre en utredning av barnets vansker. Hvis utredningen viser at tiltak innenfor barnehagens rammer ikke er tilstrekkelig nok, men at barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp må det gjøres en sakkyndig vurdering som det fattes et vedtak fra. En sakkyndig vurdering må ligge til grunn for at barnehagen skal få tildelt ressurser. På bakgrunn av vedtaket anbefales det at barnehagen utarbeider en individuell utviklingsplan (IUP). Denne skal så vurderes og evalueres skriftlig hvert år. (Nilsen, 2016, s. 50-54).

Gangen i skolen om rett til spesialundervisning er ganske lik som i barnehagen. Her er det foreldrene eller barnet (etter fylte 15) som sender en formell tilmelding til PPT. Også i skolen skal det være vurdert om eleven får tilstrekkelig utbytte av den tilpassede opplæringen. En direkte søknad om spesialundervisning vil utløse en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen må så vurderes av forvaltningsloven som enten kan fatte vedtak eller gi avslag. I skolen er det lovfestet at de barna som mottar spesialundervisning har rett til en individuell opplæringsplan (IOP). Skolen skal hvert halvår utarbeide en halvårsrapport (Wilson, 2010, s. 22-56). Å evaluere kan gjøres underveis og i det fortløpende arbeidet, men også som en oppsummering og sluttevaluering. Arbeidet man gjør med å evaluere kan ses på som en utviklingsspiral der kartlegging og vurdering følges opp av planlegging og gjennomføring som igjen må kartlegges og vurderes (Nilsen, 2014, s. 64).

Tiden vi lever i stiller store krav til oss både som profesjonsutøvere og privatpersoner. For å lykkes som profesjonelle aktører trenger vi å utvikle oss. Vi trenger nye kunnskaper, men også bestemte personlige egenskaper, ferdigheter og innsikter. Dagens arbeidsliv krever at man er initiativrike, kritiske og selvstendige. For å ikke bli stående igjen i gamle reaksjonsmåter og tankebaner må vi være åpne for å tenke og handle på nye måter. Det

forusetter at vi er villige til å revurdere gamle handlingsstrategier og væremåter. Man må stille spørsmål ved kvaliteten på det arbeidet vi gjør for å i det hele tatt kunne endre det til noe bedre. Vi må være proaktive. Det kan virke veldig overveldende å skal starte et endringsarbeid men vi må hver enkelt ta ansvar for å utvikle vår personlige og faglige kompetanse. For å være en kompetent yrkesutøver er det nødvendig med forskningsbasert og teoretisk kunnskap. Det vil i praktiske arbeidssituasjoner ikke være nok, da det ikke er det viktigste grunnlaget for våre handlingsvalg. knyttet til personlig erfaringsbasert viten skaper vi kunnskap. Produksjonen av informasjon har i vår tid nådd et ganske høyt tempo , noe som kan gjøre det utfordrende å holde seg oppdatert innen bare sitt eget fagområde. vi må likevel hele tiden være aktiv, utforskende og reflekterende i møte med ny kunnskap for å ikke stagnere. Som en modell for hvordan de ulike aspektene av den samlede profesjonelle kompetansen fordeler seg kan vi se på kompetansetrekanten. Den består av teoretisk kunnskap, som er de kunnskaper innenfor vårt fagfelt. De yrkesspesifikke ferdighetene er de praktiske ferdighetene, teknikker og metoder som særpreger bestemte yrker. Den tredje delen er den personlige kompetansen, som handler om hvem vi er som personer, både overfor oss selv og i vårt samspill med andre. denne kunnskapsformen er personlig og erfaringsbasert (Skau, 2018, 16-61).

For at barnehagen skal være en en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning er personalets faglige og personlige kompetanse en forutsetning og en viktig ressurs (Meld. St. 41 (2008-2009), s. 22).

En gjennomgang av Barnehagens organisering, barnehagens prioriteringer og de ansattes pedagogiske væremåte og kunnskapsnivå er nødvendig for å finne ut av hvilke muligheter barnehagen har for å kunne sette i gang tidlig. Disse må igjen sees sammen med den enkelte barnehagers regler, tradisjoner og pedagogiske opplegg. Retningslinjer og styringsdokumenter barnehagen.

1.5 Formål og problemstilling

Med bakgrunn som barnehagelærer har jeg en interesse for barn og barns språkutvikling og ønsker med dette prosjektet og utvide min kunnskap om barn som har utfordringer med språket. Jeg ønsker å se på hva pedagoger i barnehage og skole gjør i arbeidet med språkvansker og om tidlig innsats er noe som følges opp både i barnehage og skole. Jeg

ønsker også å se på samarbeidet mellom logopeder og pedagoger og har kommet fram til følgende problemstilling:

«Hvordan samarbeider logopeder og pedagoger om barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?»

For å svare på problemstillingen har jeg også utformet tre forskerspørsmål:

«Hvordan veileder logopeder pedagoger?»

«Hvordan er kompetansenivået til pedagogene?»

«Venter mange pedagoger med å melde fra til logoped?»

1.6 Oppgavens oppbygging

Jeg vil i de resterende kapitlene presentere metode, resultater, drøfting og til slutt avslutning.

Først vil jeg i metodekapittelet gjøre rede for de ulike metodiske valgene jeg har tatt. I kapittel tre skal jeg presentere funnene fra analysen før jeg i kapittel fire drøfter funnene opp mot teori. Til slutt vil jeg i kapittel fem forsøke å komme til en konklusjon av hva jeg har presentert.

2.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt i dette forskningsprosjektet og mitt vitenskapelige ståsted. Jeg starter med vitenskapsteoretiske betraktninger og videre inne på hermeneutikk og fenomenologisk tilnærming. Så vil jeg beskrive sentrale trekk ved et kvalitativt intervju og hvorfor jeg har valgt å bruke det i mitt forskningsprosjekt. Videre vil jeg gå gjennom utarbeidelsen av en intervjuguide, utvalg av intervjupersoner, intervjusituasjonen og analysen av det innsamlede datamaterialet. Ved å gå gjennom oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet vil jeg belyse kvaliteten av prosjektet. Til slutt drøfter jeg etiske overveielser ved prosjektet under forskningsetikk.

2.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger:

Vitenskapen handler om å finne ut hvordan ting forholder seg til virkeligheten, å søke sannhet. Vitenskapen vil i motsetning til religion gjøre framskritt eller forandres, noe som forutsetter at gamle oppfatninger forkastes. Et paradoks ved vitenskapen er hvordan vi aldri kan vite noe helt sikkert hvis den stadig gjør framskritt. Vitenskapen er da bare midlertidig.

Thurén (2009, s.14-15) snakker om to måter å komme rundt dette vitenskapelige paradokset på, nemlig dogmatisme og relativisme. Dogmatikeren ser på sin teori som den eneste rette og skygger unna anomalier med et mål om å skjerme seg. På den andre siden tror ikke relativisten på noen absolutt sannhet. Han plukker litt av alt, men tror ingen teorier er mer sanne enn de andre. Et sted mellom disse to ytterpunktene finner vi positivisme, som har sitt utspring i naturvitenskapen og hermeneutikken som legger seg innenfor humaniora. Positivismen søker å skape så sikker kunnskap som mulig og opererer med to kilder til kunnskap. Iakttakelse med de fem sansene våre, hvor hva som er fakta fastslås gjennom kritisk undersøkelse og logikk (Thurén, 2009, s. 22-23).

I naturvitenskapen søker man kunnskap om ikke-levende og levende fenomener, slik som dyr eller gener og atomer. Disse er uten språk og evne til å forstå seg selv eller sine omgivelser, og kan ikke diskuteres med. Samfunnsvitenskapen derimot handler om mennesker og de meninger og oppfatninger vi har om oss selv og andre. Mangfoldet av meninger og oppfatninger er stadig under endring. Studieobjektet i samfunnsvitenskapen består av kommuniserende og tolkende mennesker, og er derfor svært komplekst. Hensikten til samfunnsvitenskapen er å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten både i vår personlige verden og i verden utenfor oss selv, ser ut. I motsetning til naturforskeren, som bare er tilskuer til det som studeres, er samfunnsforskeren deltaker i samfunnet og kan ikke bare være en tilskuer til det som skal studeres. Som forskere kan vi være deltakere på forskjellige måter, både direkte og indirekte. For å få informasjon om den sosiale virkeligheten må vi ta i bruk samfunnsvitenskapelige metoder. Det dreier seg om å følge en bestemt vei mot et mål, og handler om å samle inn, analysere og tolke data (Johannessen et al., 2016, s. 25-27). I lys av min problemstilling og med ønske om å forstå andre mennesker gjennom å være en deltakende part i forskningen, stiller jeg meg bak samfunnsvitenskapen.

2.1.1 Hermeneutikk

Ifølge Gilje og Grimen (1995, s.144) kan store deler av forskningsprosessen innenfor samfunnsvitenskapen oppfattes som en fortolkningsprosess. Dette på bakgrunn av at samfunnsvitenskapens datamateriell ofte er meningsfulle fenomener, som for eksempel muntlige ytringer som skal forstås og tolkes. Det vil derfor være naturlig å trekke in hermeneutikken, som er læren om fortolkning av tekster. Bearbeidelse og fortolkning av tekst er i kvalitative studier, slik som mitt forskningsprosjekt, uunngåelig. Innenfor hermeneutikken snakker vi om meningsfulle fenomener som gjennom menneskelige aktiviteter eller

resultatene av menneskelige aktiviteter uttrykker en mening eller har en betydning. For at meningsfulle fenomener skal forstås må de fortolkes (Gilje & Grimen, 1995, s.142).

Som sosiale aktører gjør vi dette hele tiden for å kunne samhandle med andre. I det daglige går dette som oftest fint fordi vi har mange av de samme kulturelle og sosiale forutsetningene for å forstå. I et forskningsprosjekt deler man som forsker og informant nødvendigvis ikke nok forutsetninger for å forstå hva informantene uttrykker. Kjennskap til det man forsker på vil kunne bidra til like forutsetninger for å forstå. I mitt forskningsprosjekt skal jeg intervju fagpersoner med ulike kunnskapsbakgrunn. Som utdannet barnehagelærer tenker jeg at jeg vil kunne møte informanter innenfor dette yrket, med noen av de samme forutsetningene. Det samme gjelder i møte med logopeder da vi er innenfor samme fagfelt. I møte med lærere vil jeg kunne dra nytte av vår felles pedagogiske bakgrunn. Problemer knyttet til fortolkning og forståelse handler om at vi har ulike kulturelle og sosiale forutsetninger for å forstå. Det vil derfor være viktig å være godt forberedt ved å sette seg inn i det man forsker på. I et forskningsintervju kan det også være vanskelig å vite akkurat hva man spør etter når man spør etter et fenomens mening. Dette må jeg som forsker tenke over i forhold til hvilke ord jeg bruker i utformingen av spørsmål. Avhengig av hvordan spørsmålet stilles vil meningen med svaret variere (Gilje & Grimen, 1995, s.143).

At vi aldri møter verden forutsetningsløst, men alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger er en grunntanke i hermeneutikken. Hva som er forståelig og ikke bestemmes av de forutsetningene vi har. Det som er uforståelig, er uforståelig i lys av den bakgrunn vi selv bringer med oss inn i forståelsesprosessen. Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer, en av de nyere hermeneutiske teoretikerne kaller disse forutsetningene for forforståelse. For at vi skal kunne forstå er forforståelse et nødvendig vilkår fordi vi trenger visse ideer om hva vi skal se etter når vi skal tolke meningsfulle fenomener. Undersøkelsene våre ville uten disse, i utgangspunktet ikke ha noen retning og hva vi skal rette oppmerksomheten vår mot ville være vanskelig å vite (Gilje & Grimen, 1995, s.148). I dialog med pedagoger og logopeder vil vår forforståelse endres og korrigeres og det ville kunne oppstå ny mening og kunnskap (Thomassen, 2006), s. 171).

I møte med mennesker vil deres forforståelse være preget av ulike komponenter. Hvordan mennesker ser verden gjennom språket og de begreper som brukes i språket vil være bestemmende for hvordan man fortolker hendelser. Hvilken trosoppfatning et menneske har, hvordan man mener at ting er, påvirker måten man er på i møte med andre og verden. Også

personlige erfaringer som oppvekstforhold vil påvirke hvordan man omgås andre i ulike situasjoner. Disse komponentene vil påvirke den informasjonen jeg får i møte med informantene i mitt forskningsprosjekt. Å være klar over at disse påvirker ens førforståelse vil være viktig i arbeidet med å analysere og tolke datamaterialet mitt. Ikke minst vil min egen førforståelse påvirke min tolkning av deres tolkning. Siden vi tolker hvem vi selv er og hvordan samfunnet er og bør være, blir forskerens fortolkning en fortolkning av noe som allerede er fortolket. Dette kalles for dobbel hermeneutikk. I den forstand, vil vi som forskere i motsetning til den logiske positivismen, ikke være nøytral (Gilje & Grimen, 1995, s. 144-151).

Kontekst eller sammenheng er utrolig viktig når vi skal forstå meningsfulle fenomener. Det er i den sammenhengen fenomenet forekommer i, at det gir mening. Et sentralt begrep innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel, som handler om å fortolke den enkelte del ut av helheten og omvendt. Forbindelsen mellom det vi skal fortolke, førforståelsen og den sammenhengen det må fortolkes i er sentralt. Fortolkninger er stadig i bevegelse der deler forstås ut fra den helhet den inngår i, og forståelsen av helheten bygger på forståelsen av de enkelte delene. Begrepet omfatter også hvordan vi begrunner fortolkninger av meningsfulle begreper. På samme måte som vi forstår de ulike delene ut fra helheten og motsatt, begrunnes alltid fortolkningene ved å vise til andre fortolkninger (Gilje & Grimen, 1995, s. 153-155).

2.1.2 Fenomenologisk tilnærming

Rundt år 1900 ble fenomenologien grunnlagt som en filosofi av Edmund Husserl og var gjenstand for bevissthet og opplevelse. Senere ble den utvidet til også å omfatte menneskets livsverden og til å ta hensyn til kroppen og menneskers handlinger i historisk sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Som en kvalitativ metodisk tilnærming ønsker man gjennom fenomenologien å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Målet innenfor en fenomenologisk metode er å gi en presis beskrivelse av aktørenes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont. Man ønsker å studere verden slik mennesket oppfatter den. Dette vil i mitt prosjekt være å få tak i pedagogers og logopeders egne opplevelser og erfaringer av samarbeidet om barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Jeg søker å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Her er mening et nøkkelord og i likhet med

hermeneutikken må en handling eller en ytring sees i lys av den sammenhengen den forekommer i for at den skal gi mening (Johannessen et al, 2016, s. 78-79).

2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Siden jeg i mitt forskningsprosjekt ønsker å finne ut av *hvordan* de ulike yrkesgruppene samarbeider om et tema vil det være hensiktsmessig å benytte en kvalitativ metode framfor en kvantitativ metode (Johannessen et al., 2016, s. 95-96). Jeg vil gjennom en kvalitativ metode kunne få tak i deres personlige meninger og opplevelser, og hva et slikt samarbeid har å si for deres arbeid med å oppdage utviklingsmessige språkforstyrrelser i en tidlig fase. Med en kvantitativ tilnærming derimot kartlegger man at noe skjer og samler inn et stort tallmateriale. Ved å sende ut en spørreundersøkelse kunne jeg ha fått et tall på hvor mange barnehagelærere og lærere som tar kontakt med logoped knyttet til språkproblematikk og eventuelt hvor lang tid det tar før de tar kontakt. Dette ville vært interessante tall å se på, men vil ikke gi meg noen ytterligere informasjon om hvorfor man for eksempel venter med å ta kontakt eller hvorfor et samarbeid ikke fungerer (Johannessen et al., 2016, s. 95). Som kvalitativ metode til mitt forskningsprosjekt har jeg valgt intervju. Intervju blir av Johannessen et al. (2016, s. 145) beskrevet som en fleksibel metode som gjør det mulig for meg som forsker å få fyldig og beskrivende informasjon om det jeg studerer. I motsetning til et spørreskjema vil informantene i et intervju få større frihet til å uttrykke seg og deres erfaringer og oppfatninger kommer bedre fram. Informantens subjektive mening om et fenomen er det vi ønsker å avdekke i et intervju.

Målet med prosjektet har vært å finne ut av hvordan andre mennesker, i dette tilfellet, logopeder og pedagoger opplever ulike sider ved sin arbeidssituasjon. Derfor valgte jeg å bruke et kvalitativt forskningsintervju da det ville kunne gi meg innsikt i hvordan samarbeidet mellom logopeder og pedagoger i barnehage og skole, oppleves for alle parter. Dette står sentralt i kvalitativ forskningstilnærming. Gjennom å intervju tre ulike informantgrupper ønsket jeg å få innsikt i deres egne erfaringer, tanker og følelser rundt dette samarbeidet, og hvordan det påvirker arbeidet med å oppdage utviklingsmessige språkforstyrrelser. I et kvalitativt forskningsintervju vil formålet være å fange den enkeltes opplevelse av sin egen hverdag og hvordan man forholder seg til den. Dette omtaler man i kvalitativ forskning som livsverden. Hvordan man får tak i informantenes livsverden og i hvilken grad man kan forstå

andres livssituasjon avhenger av fenomenet som studeres, forskerens bakgrunn og informantenes tilgjengelighet (Dalen, 2011, s. 13-15).

Da jeg i intervjuene ønsket å kunne tilpasse meg de ulike intervjupersonene og de ulike informantgruppene var det en forutsetning at jeg kunne være fleksibel med tanke på intervjuene. Forskningsintervjuet kan være mer eller mindre strukturert og det vil være fordeler og ulemper med begge ytterpunktene. Flere åpne intervjuer vil kunne gjøre systematiseringen av informasjon i etterkant vanskelig da man ikke kan sammenligne svarene. På den andre siden vil et standardisert intervju være lite fleksibelt og vil ikke kunne skreddersys til den enkelte informant. Jeg ønsket å kunne tilpasse meg de ulike intervjupersonene og utforme ulike intervjuguider da jeg skulle intervju tre ulike informantgrupper. Jeg hadde likevel et overordnet tema og stilte de samme spørsmålene der hvor det var relevant. På denne måten fikk jeg mulighet til å sammenligne svarene deres slik at jeg i analysen kunne finne likhetstrekk som utgangspunkt for tematisering. Ved å gjøre det slik fikk jeg en god balanse mellom det strukturerte og det fleksible, noe som er styrken til det semistrukturerte intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 147-149).

2.3 Intervjuguide

Jeg har i mitt forskningsprosjekt benyttet meg av det semistrukturerte livsverdenintervju da jeg ønsket å innhente beskrivelser av intervjupersonens arbeidssituasjon. Jeg var særlig opptatt av intervjupersonens fortolkning av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det at intervjuet er semistrukturert innebærer at det hverken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Jeg hadde på forhånd av intervjuene utarbeidet en intervjuguide hvor valgt tema var presentert og med forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Spørsmål, tema og rekkefølgen på disse kan i et slikt intervju variere (Johannessen et al., 2016, s. 148).

Intervjuguiden er utformet med utgangspunkt i problemstillingen for å sikre meg at spørsmålene ville kunne bidra til å svare på problemstillingen best mulig. For å komme på relevante spørsmål som ville kunne gjøre akkurat dette, lagde jeg meg noen tema ut fra problemstillingen som hjalp meg å komme på spørsmål. Når det kom til rekkefølgen på spørsmålene var det noe jeg i første omgang ikke tok hensyn til, men som jeg etter hvert som jeg hadde flere spørsmål kunne se lettere hvor passet inn. Jeg utformet spørsmål til de tre informantgruppene samtidig da jeg følte at det var naturlig og det ble på denne måten en sammenheng i spørsmålene selv om jeg ikke stilte de samme spørsmålene til hver av de tre

gruppene. I og med at jeg hadde valgt et semistrukturert intervju var jeg allerede i utformingen bevisst på at spørsmålene kunne være utgangspunkt til videre samtale og innspill fra informantene eller oppfølgingsspørsmål som ikke ble utformet på forhånd. Jeg prøvde også å variere måten jeg skrev spørsmålene på slik at det skulle bli mer flyt, og ikke oppleves som et avhør for informanten. At spørsmålene skulle oppmuntre til åpenhet var også noe jeg tenkte på underveis og prøvde derfor å lage åpne spørsmål. Målet med spørsmålene var at datamaterialet jeg satte igjen med etter intervjuene skulle være så rike og fyldige som mulig slik at jeg hadde et godt utgangspunkt for analysen.

Etter at hovedspørsmålene var klare lagde jeg noen innledende spørsmål som skulle bidra til en «mykere» start og for å få informantene til å føle seg komfortable i situasjonen. Disse spørsmålene omhandlet hva de jobbet som og hvor lenge de har jobbet, samt et spørsmål om begreper knyttet til problemstillingen i prosjektet. Helt til slutt utformet jeg en innledning hvor jeg startet med en introduksjon av meg selv og bakgrunnen for prosjektet og utvelgelsen av informantene, etterfulgt av rammene for intervjuet og eventuelle oppklarende spørsmål. Som avslutning på intervjuguiden la jeg opp til en oppsummering av det informantene hadde sagt og en mulighet for å ta opp noe de følte de ikke fikk sagt tidligere som de tenkte var viktig å få med.

2.4 Utvalg

Jeg har i mitt forskningsprosjekt valgt å anvende tre informantgrupper, fordi jeg ønsker å belyse hvordan de ulike partene opplever samarbeidet seg imellom. Innenfor fagfeltet logopedi er et samarbeid mellom logopeder og henholdsvis barnehagelærere og lærere svært aktuelt i møte med en språkvanske. For å kunne svare på problemstillingen min om hvordan logopeder samarbeider med pedagoger for at barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser skal oppdages så tidlig som mulig ser jeg det som nødvendig å snakke med personer som representerer hvert av de tre yrkene (Dalen, 2011, s 50). I utvelgelsen av informanter ringte jeg til kommunelogopeder, privatlogopeder og til barnehager og skoler. Av erfaring fra tidligere prosjekter tenkte jeg at det var mer effektivt å ringe og forhåpentligvis få svar med en gang, enn å sende mail og vente på svar. I etterkant av telefonsamtalene sendte jeg mail med ytterligere informasjon i form av informasjonsskriv og intervjuguide. Kriteriene for utvelgelsen av logopedene var at de hadde erfaring med arbeid med utviklingsmessige

språkforstyrrelser hos barn og at de har samarbeidet med pedagoger i barnehage og skole. Jeg tok derfor kontakt med logopeder som jeg visste arbeider ute i barnehager og skoler i kommunen. I rekrutteringen av privatpraktiserende logoped la jeg frem kriteriene for utvalget i telefonsamtalen, da jeg ikke på forhånd visste noe om hvilken klientgruppe hen arbeidet med. I rekrutteringen av pedagoger i barnehagen tok jeg kontakt med barnehager jeg visste hadde et samarbeid med logopeder og hørte om det var noen pedagoger som kunne tenke seg å stille til intervju. Det samme gjelder for skolene jeg kontaktet.

2.5 Intervjusituasjonen

Samtlige av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Dette var et bevisst valg fra min side da dette gjorde det lettere å gjennomføre for informantene da de ikke trengte å reise for å delta. Tidspunkt for intervjuene ble også valgt av informantene slik at de fikk mulighet til å tilpasse arbeidsdagen og finne et tidspunkt som egnet seg best for dem. Når det kom til valg av rom for å gjennomføre intervjuene var det informantene som valgte hvor vi skulle være. Alle intervjuene ble gjennomført på egnede rom borte fra eventuelle forstyrrelser. Likevel ble det noen forstyrrelser da det på to av intervjuene kom inn personer mens intervjuene foregikk. Ved begge tilfellene gikk personene ut igjen da de forstod hva som foregikk. Det ble likevel et lite opphold i intervjuene der både jeg og informantene var usikre på om vi skulle fortsette eller stoppe litt opp. Etter å ha hentet oss inn i hvor vi var, fortsatte intervjuene som normalt.

Før jeg startet intervjuene snakket vi litt løst om det som måtte dukke opp mens vi ordnet og rigget til for intervju. Noen av informantene hadde jeg kjennskap til fra før gjennom tidligere praksisperioder, og andre var helt nye fjes. Før jeg startet lydopptaket ga jeg litt generell informasjon om meg selv, prosjektet og intervjusituasjonen. Ved å gjøre dette blir informanten litt bedre kjent med meg som intervjuer og prosjektet hen deltar i (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Etter en introduksjon av meg selv fortalte jeg litt om bakgrunnen for prosjektet og hvorfor akkurat de ble valgt ut til intervju. Videre la jeg fram rammene for intervjuet der jeg informerte om tidsrammen for intervjuet og presenterte appen som jeg brukte til lydopptak og forklarte hvordan lydopptakene ble lagret på en sikker måte og ikke var tilgjengelige på min private telefon. Jeg henviste så til informasjonsskrivet som var blitt sendt i forkant av intervjuet og opplyste om kontaktinformasjon til meg, veileder og personvernombud om det skulle dukke opp noen spørsmål i etterkant av intervjuet. Videre informerte jeg om at samtykke til deltakelse i prosjektet kunne trekkes til enhver tid og at alt av opplysninger anonymiseres i oppgaven slik at det ikke skal være gjenkjennbart for andre

som leser oppgaven. Avslutningsvis signerte informantene under på samtykkeskjema og ble informert om at alt innsamlet data slettes ved prosjektets slutt. Før jeg satte på lydopptaket spurte jeg om det var noen spørsmål, slik at disse kunne oppklares nå og ikke bli forstyrrende underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Etter en bekreftelse på at alt var forstått kunne jeg starte intervjuet. Som en innledning til de neste spørsmålene startet jeg med å spørre om hvilken utdanning informanten hadde og hvor lenge de hadde jobbet som henholdsvis logoped og pedagog. Før jeg gikk videre på spørsmål knyttet til tema spurte jeg om de var kjent med begrepet utviklingsmessige språkforstyrrelser. Dette var noe alle informantene hadde kjennskap til og trengte ikke noen videre forklaring. De følgende spørsmålene var tilpasset de ulike yrkesgruppene og bestod av noen av de samme spørsmålene, slik som samarbeidet yrkene imellom, men også spørsmål knyttet til deres arbeid i sitt yrke.

Der hvor jeg hadde behov for å stille oppfølgingsspørsmål gjorde jeg det, og hvis noe var uklart stilte jeg spørsmål for å høre om jeg hadde forstått riktig eller ikke. På denne måten kunne jeg hjelpe informantene med å utdype svarene sine og gi mer utfyllende informasjon. Ved uklarheter prøvde jeg å stille spørsmålene på en annen måte slik at informanten forsto hva jeg var ute etter. For å tydeliggjøre informantens meninger og holdninger om et spørsmål eller en spesiell hendelse spurte jeg oppfølgingsspørsmål som «kan du fortelle mer om ...» eller «hva mener du med ...». Jeg spurte også om eksempler der hvor jeg trengte et mer nyansert svar på det jeg spurte om. Informantene uttrykte seg ulikt og varierte mellom å gi lange utfyllende svar og korte konkrete svar. Jeg var hele tiden oppmerksom på å gi oppmuntrende tilbakemeldinger, enten det var i form av et oppfølgingsspørsmål eller bare en kort respons. Jeg viste interesse ved å holde øyekontakt, passet på at jeg ikke fiklet med noe annet, men holdt fokus på informanten og var oppmerksom på kroppsholdningen min. Jeg ga informantene tid mellom svarene deres og neste spørsmål slik at de skulle ha muligheten til å komme med mer informasjon og ikke skulle føle at vi hastet gjennom spørsmålene. Ved å ta pause mellom spørsmålene ga jeg også rom for at jeg fikk bekreftet at jeg hadde hørt hva informantene sier og på den måten vise anerkjennelse overfor informanten (Dalen, 2011, s. 32). Jeg opplevde underveis i intervjuene at jeg hadde noen ja/nei spørsmål der jeg trengte å spørre mer for å få mer utfyllende svar.

Etter at jeg hadde stilt alle spørsmålene oppsummerte jeg det vi hadde snakket om. På denne måten fikk jeg som intervjuer presentert min forståelse av hva informantene hadde sagt og de

fikk samtidig mulighet til å korrigere eventuelle feil eller presisere der hvor det var nødvendig (Thagaard, 2009, s. 92-94). I tillegg fikk de her muligheten til å fylle på eller komme med noe nytt hvis det var ting de kom på.

2.6 Transkribering og analyse av data

Før jeg kunne starte å analysere måtte intervjumaterialet klargjøres, nemlig transformeres fra muntlig intervju til skriftlig tekst. Transkripsjoner vil i stor grad være svekkende da talespråk og skriftspråk innebærer forskjellige språklige regler. Også detaljerte gjengivelser ord til ord vil gjennom transkripsjon bli til kunstige konstruksjoner som ikke gir en gyldig gjengivelse av det som ble sagt og hørt. Det var derfor viktig å klare å fange opp samtalen slik at den på best mulig måte formidler informantenes erfaringer og meninger slik det var ment (Malterud, 2002, s. 5). Gjennom å transkribere blir intervjuene strukturert i tekstform, noe som gjør det lettere å skaffe en oversikt over materialet (Kvale & Brinkmann, 20 s.204-206).

I transkriberingen av intervjuene var jeg nøye med å skrive ned alt som ble sagt for å få med meg helheten. Ved å skrive ned alt, fikk jeg også nedskrevet det som ikke var fastsatt i intervjuguiden. Jeg opplevde å stille en del oppfølgings spørsmål ut fra de svarene jeg fikk, noe jeg hadde gitt rom for i utformingen av en intervjuguide på forhånd. Jeg opplevde også å justere litt på intervjuguiden underveis ved å legge til spørsmål som jeg tenkte det var interessant å få svar på, på bakgrunn av samtaler som dukket opp i de andre intervjuene. I prosessen med å skrive ned alt prøvde jeg og få med meg pauser, nølinger, småord og lignende for å få et best mulig nyansert bilde av intervjuet. Det vil likevel være vanskelig å få med seg alle elementene ved det muntlige språket slik som mimikk og kroppsspråk, når vi transkriberer (Dalland, 2018, s. 89). Det handler da om å få det så nært virkeligheten som mulig.

I og med at forskningsprosjekt mitt er relativt lite med seks intervjuer har jeg transkribert intervjuene selv, noe Dalen (2011, s. 55) anbefaler. Ved å gjøre dette selv, fikk jeg mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet. Å transkribere intervjuene umiddelbart etter at de er gjennomført er noe som anbefales for å få en best mulig gjengivelse av det som blir sagt (Dalen, 2011, s. 58). Det at jeg i tillegg til lydopptakene skrev notater underveis, bidro til å få med meg så mye som mulig. Notatene jeg skrev underveis gjorde det også lettere for meg å ta en oppsummering av det informantene hadde sagt, på slutten av intervjuet. Jeg har underveis i transkribering av intervjuene kontinuerlig sjekket utskriftene opp mot lydopptakene. På denne

måten sikret jeg meg at utsagnene fra informantene ble riktige og gyldige. Der hvor jeg har vært usikker på hva som har blitt sagt, har jeg gått tilbake i lydfilene for å oppklare eventuelle feil. Etter hvert som jeg fikk tak i det informantene sa, kunne jeg fjerne unødvendige pauser eller ord som ikke hadde noen betydning for innholdet. På denne måten ble det etter hvert en mer helhetlig tekst. I nedskrivelsen anonymiserte jeg navn som ble nevnt.

I analysen av data har jeg brukt en tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av data. Det har jeg gjort ved å sette merkelapper på setningssekvenser eller setninger som gjør det mulig å identifisere og finne igjen spesielle temaer i datamaterialet. Gjennom en tolkende lesning av datamaterialet har jeg prøvd å komme fram til intervjupersonenes meninger om samarbeid mellom pedagoger og logopeder (Johannessen et al., 2016, s. 164-166). Etter å ha lest og sett gjennom alle de nedskrevne intervjuene, sorterte jeg dem først sammen etter yrkesgruppe, for å få en oversikt. På denne måten kunne jeg lettere sammenligne barnehagelærernes svar opp mot hverandre, lærernes svar opp mot hverandre og logopedenes svar opp mot hverandre. I og med at jeg brukte ulike intervjuguider til de tre yrkesgruppene var det lettere og først sammenligne svarene til de innenfor samme yrkesgruppe. Så, så jeg etter likheter i alle informantenes utsagn. Etter hvert som jeg fant likheter skrev jeg ned tema for å se om det kunne være passende for flere utsagn. Slik jobbet jeg meg gjennom teksten til jeg hadde kategorisert alt. I utformingen av de ulike temaene hadde jeg alltid problemstillingen i bakhodet for å sikre at temaene var representative for å svare på den. Også forskningsspørsmålene mine ble brukt som en pekepinn på hvor relevante temaene var for å svare på oppgaven.

2.7 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Johannessen et al. (2016, s. 231-232) påpeker at reliabiliteten er lite hensiktsmessig i kvalitativ forskning og peker på at det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker og at man bruker seg selv med sin erfaringsbakgrunn. Likevel vil forskeren kunne styrke påliteligheten ved å gi leseren en detaljert beskrivelse av konteksten og en fremstilling av fremgangsmåten under hele prosessen. Jeg har gjennom å beskrive hvordan jeg har planlagt, hvordan jeg har gjennomført valgt metode og hvordan jeg har bearbeidet og analysert resultatene i dette masterprosjektet, vist reliabilitet. Dalen (2011, s. 93) viser også til at mange oppfatter reliabilitet som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning. Hun trekker dermed også fram viktigheten av en nøyaktig beskrivelse av alle ledd i forskningsprosessen. Som et kvalitativt prosjekt hvor forskerens rolle er en viktig faktor, og hvor det utvikles et samspill mellom forsker og informant, vil det være vanskelig å etterprøve dette nøyaktig av

andre forskere, slik som det stilles krav til i kvantitative undersøkelser. Beskrivelser av de enkelte leddene, samt forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen er en måte å styrke reliabiliteten.

Validitet dreier seg om troverdighet og i kvalitative studier handler det om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s, 231-232). Jeg viser validitet i dette masterprosjektet ved å ha intervjuet barnehagelærere, lærere og logopeder som jobber med barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Dette er i henhold til problemstillingen min der jeg søker å finne ut hvordan pedagoger i barnehage og skole samarbeider med logoped om barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Validitet er knyttet til flere deler av forskningsprosessen. Forskerens fortolkninger av informantens utsagn bør være nær de opplevelsene og forståelsen som informantene uttrykker. Ved å gi en så nøyaktig som mulig gjengivelse av intervjuene har jeg prøvd å bevare intervjupersonenes integritet og kredibilitet. Når det gjelder validitet i datamaterialet, kan den styrkes ved at jeg i intervjuene stiller gode spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike og fylldige uttalelser. Validitet kan også knyttes opp til generaliserbarhet som en ytre validitet. Dette handler om hvorvidt resultater fra forskningsprosjektet er gyldig andre steder. Her trekkes også viktigheten av tilstrekkelig og relevant informasjon fram slik at mottakeren har et klart bilde av hva forskningsprosjektet går ut på i forhold til egen relevans (Dalen, 2011, s. 93-97). Forskningsprosjektet mitt gir et innblikk i hvordan barnehagelærere og lærere samarbeider om barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser, noe som kan være av interesse for både pedagoger og logopeder, men også andre instanser slik som pedagogisk-psykologisk-tjeneste. Også ledere og eiere innenfor opplæringen kan tenkes å ha en interesse i prosjektet da det kan være interessant å se på hvordan systemet rundt pedagoger og logopeder tilrettelegger for samarbeidet.

2.8 Etiske overveielser

Etikk handler om forholdet mellom mennesker og hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen et al., 2016, s. 83). I et intervju vil det menneskelige samspillet påvirke intervjupersonene, og den kunnskapen som kommer fram i intervjuet vil påvirke vårt syn på menneskets situasjon. I et intervju vil det oppstå moralske og etiske spørsmål som vi må ta hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2015, s.95- 97). Særlig fordi det er snakk om menneskers privatliv vil det oppstå etiske problemer knyttet til forskningsintervjuet (Birch et al., 2003, s. 1). Gjennom hele prosessen fra valg av tema for prosjektet til prosjektet publiseres vil det

være etiske overveielser. I starten av forskningsprosjektet vil valg av tema vurderes med tanke på forbedring av det aktuelle området som skal forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Mitt prosjekt vil kunne berøre problemer med hvordan det systematisk arbeides i barnehager og skoler.

I planleggingen av prosjektet må samtykke innhentes fra informantene og de må informeres om mulige konsekvenser for deltakelsen i prosjektet. Deltakere i prosjektet har rett på informasjon om prosjektet uavhengig om de samtykker eller ikke. Informantene fikk derfor i forkant av intervjuene utdelt et informasjonsskriv, utarbeidet av NSD, med samtykkeskjema om å delta på prosjektet. Før jeg startet intervjuene sikret jeg meg at de hadde lest og forstått informasjonsskrivet og fikk informantenes samtykke. Jeg har i min intervjuer benyttet meg av lydopptak for å få tak i informantenes meninger om tema, noe jeg informerte om i infoskrivet. Informantene ble også informert om muligheten for å trekke seg gjennom hele prosessen om det skulle være noe de ikke var komfortable med. Under transkribering og analyse bør utsagn være lojale mot informantenes muntlige uttalelser. Informantenes anonymitet sikret jeg gjennom å bruke informantenes yrkestittel. Ingen beskrivelser eller utsagn skal være gjenkjennbare for å kunne identifisere intervjupersonene. I kvalitativ forskning er forskerens integritet avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes. Fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap i intervjuer, øker betydningen av forskerens integritet. Offentliggjøring av funn burde være så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig. Det er min oppgave som forsker å sikre sikker og verifiserbar kunnskap, samt vurdere konsekvenser av offentliggjøring av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97-108). Fordi jeg i mitt forskningsprosjekt håndterer personopplysninger skal prosjektet meldes til Norsk Senter for forskningsdata for godkjenning. Godkjenning av prosjektet ligger vedlagt nederst i oppgaven.

3.0 Resultater av innsamlet data

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene som kom fram under analyseprosessen av de transkriberte intervjuene. Jeg har i dette masterprosjektet intervjuet personer fra tre ulike yrkesgrupper som jeg mente ville kunne bidra til å svare på problemstillingen «*Hvordan samarbeider logopeder og pedagoger om barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser?*». De tre yrkesgruppene representert i dette prosjektet er logopeder, barnehagelærere og lærere. I de følgende resultatene vil jeg benevne informantene med yrkestittel, etterfulgt av tallene 1 og 2. Dette fordi det er relevant å vite hvilken yrkesgruppe informanten tilhører og for å skille mellom informantene innad i yrkesgruppen. Barnehagelærerne i dette prosjektet er begge

pedagogiske ledere. Lærerne har videreutdanning i pedagogikk og spesialpedagogikk. Alle informantene er kjent med utviklingsmessige språkforstyrrelser og jobber med barn. I analysen av det innsamlede datamaterialet kom jeg fram til fem tema som jeg mener belyser problemstillingen min; *tidlig innsats, språkmiljø, kompetanse, veiledning og risikofaktorer*.

3.1 Tidlig innsats

I bearbeidelsen av datamaterialet ble det fort synlig at tidlig innsats var noe alle informantene trakk fram som en avgjørende faktor i arbeidet med barn og utviklingsmessige språkforstyrrelser. Samtlige informanter var enige i at å sette i gang tidlig er alfa omega for barnets videre utvikling og utdanningsløp. Den tidlige innsatsen trekkes også fram som en forutsetning for å hindre at gapet, både sosialt og faglig, mellom barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser og barn med en typisk språkutvikling, blir for stort. Jo tidligere du kan være inne å jobbe med de ulike områdene av språket jo bedre.

Logoped 1 forteller at kommunen har et lavterskel-tilbud til barnehagene der de kan ta kontakt om de har barn med språkforstyrrelser. Tjenesten skal være til støtte og hjelp for barnehagene i et slags før-tilmelding-arbeid. Hensikten med tilbudet er å få rask og relevant hjelp, uten at det er fattet et vedtak. Både barnehagelærer 1 og 2 har god erfaring med lavterskel- tilbudet i kommunen. Barnehagelærer 2 sier: «Jeg er veldig tilhenger av å søke tidlig hjelp, både lavterskel og rett til PPT. Og tidlig innsats, det med å starte når de er i to års alderen». Begge barnehagelærerne forteller at de ofte starter med arbeidet før de melder inn til lavterskel. De lager handlingsplaner og prøver ulike tiltak for å se om det er tilrettelegginger de kan gjøre i barnehagen for å hjelpe barnet. Barnehagelærer 1 understreker at det er viktig å oppdage ting tidlig og at de har de verktøyene som trengs for å ta tak i utfordringene uavhengig om en logoped blir tilkalt eller ikke. Hen forteller videre at det er masse man kan gjøre i forhold til barn med språkforstyrrelser og at det handler om at man må orke å se, orke å gjøre noe med det og orke å sette i gang tiltak. Barnehagelærerne forteller at hvis man ikke merker noen fremgang på de tiltakene de setter inn så melder de inn til enten lavterskel eller direkte til PPT. De påpeker også viktigheten av arbeidet med språk i forhold til alle barna, og ikke bare de med en språkforstyrrelse. Kanskje de er forsinket i språkutviklingen eller har lyder som ikke er helt på plass. Barnehagelærer 1 forteller at det å la barna prate, jobbe litt med tungen når de vasker hendene, spise rosiner med litt tyggemotstand og lage blåsekonkurranser med sugerør og bomullsdotter, er viktige aktiviteter man kan gjøre med

alle barna, samtidig som de kan hjelpe å avdekke barn som sliter litt med språket. Arbeidet barnehagene gjør med å sette i gang tidlig og prøve ulike tiltak støttes av logoped 1 som forteller at det stilles krav til at det er satt i gang tiltak før de kommer ut. Er det en bekymring der «så ønsker vi at det skal settes i gang tiltak på bakgrunnen av den bekymringen de har» forteller logoped 1 videre.

Logoped 1 forteller også om et lavterskel-tilbud i skolen, som er utviklet over de to siste årene. Her ønsker man også å komme tidlig inn, noe lærer 2 synes veldig viktig og sier «For da får du hjelp, litt flere øyne, for de (logoped) kan det jo, og så kan man spørre og så setter man i gang tidlig». Læreren har gode erfaringer med tilbudet og synes det er bra at de får satt i gang uten at en sakkyndig vurdering må være på plass. Videre forteller lærer 2 at det i skolen er et større støtteapparat rundt barna slik at det er prosesser som kan settes i gang før en eventuell henvisning til logoped, og trekker fram møte med spesialpedagog eller helsesøster som eksempler. Hen påpeker viktigheten av at det må jobbes ganske systematisk rundt barna og at tidlig innsats vil hjelpe dem videre fordi det blir høyere krav og annerledes sosiale samspill desto eldre du blir.

Lærer 1 opplever at foreldre ofte er litt for bekymret og uttrykker videre at man mange ganger bør ha litt is i magen; «hvis du er fri for tenner så er det masse lyder du ikke får til å si, når du er 5 ½ år ... For det tar jo litt tid, barna modnes, både på den ene og den andre måten. Lydene kommer». Hen forteller at de mange ganger kan være litt raske med å ville tilmelde.

Barnehagelærer 1 uttrykker at hun føler det litt som en delt sak der man på den ene siden må ha tid til å vente og la barnet få lov til å komme dit i sitt eget tempo, men på den andre siden ikke vente for lenge og komme tidlig i gang. Ellers påpeker lærer 1 at det er viktig med mye språkstimulering fra første klasse og forteller om et opplegg de kjører fast på høsten i første klasse, hvor de arbeider med lyd og bokstav, for å se hvor mange lyder de får til.

Logoped 2 trekker fram viktigheten av tidlig innsats i sammenheng med atferdsvansker. Hvor viktig det er å avdekke språkforstyrrelser tidlig for å unngå å «stemple» feil. Barn med språkforstyrrelser kan utvikle atferdsvansker som ofte er et resultat av å ikke bli forstått og ikke få til samspill med andre. For å unngå «klassens klovn» eller «den bortgjemte» er det derfor viktig å utrede tidlig og sette inn tiltak. På spørsmål om logopedene mener det tar lang tid før logoped blir kontaktet svarer begge nei. De reflekterer begge over at det kanskje har vært en «vent å se- holdning» tidligere, men at man er blitt mye flinkere nå og at både barnehagen og skolen er flinke til å fange opp dersom barn har utfordringer.

3.2 Språkmiljø

Barnehagelærerne og lærerne arbeider bevisst med språk og språkstimulering i barnehagehverdagen og skolehverdagen. Både på generelt grunnlag og i grupper eller en til en der hvor det er behov for det. Barnehagelærerne trekker begge fram «Språksprell» i arbeidet med språklig bevissthet. Barnehagelærer 1 forteller at de gjennomfører opplegget fast og at det ligger i årsplanen. Opplegget følges slavisk og hvert barn får gjennomført det to ganger før de begynner på skolen, fra de er fire år. Videre trekkes det fram lesing av bøker og lyttestund. Barnehagelærer 1 forteller at de har hvilestund hver dag der barna lytter på lydbok. Her får barna øve seg på å lytte samtidig som de får roet ned kroppen. Hen forteller at barna får velge bøkene selv, og trekker fram Albert Åberg som eksempel og sier at det går mye i barnebøker som har ulike tema. De bruker også mye eventyr og dramatisering der barna kan leke og leve seg inn i fortellingene. Det er mye språktrening i det, og det er en fin måte å få alle med.

Barnehagelærerne jobber også mye med rim og regler og tuller med språket. Barnehagelærer 1 trekker fram musikk-ark, der de har bilder av ulike figurer som de har laget sangregle til. På denne måten kan den voksne peke på hver figur mens man synger slik at de som har vansker med språket lettere kan følge med. De lager også tema-ark som de bruker som et slags forarbeid og etterarbeid i forbindelse med for eksempel et gårdsbesøk. De bruker temaarket til å samtale rundt tema og fyller på med ord og uttrykk som omhandler tema. I forkant av turen har de en samlingsstund der barna som skal være med på tur snakker om tema. I etterkant av turen har de en ny samlingsstund der de prater om det de har opplevd. Ved å gjøre dette får barna repetert og snakket om det som har skjedd, samt satt det i en sammenheng. I tillegg får barna et større begrepsomfang. Lærer 2 poengterer hvor viktig det er at de voksne kan legge til rette og være tett på, og «hvordan man har god lytting, struktur og bare det med visuell støtte» er viktig for de med språkforstyrrelser. Videre trekker hen fram at det å jobbe målrettet med ulike sider av språket er noe som kommer fellesskapet til gode. Det er viktig at lærerne er gode språkmodeller og klarer å legge til rette for lek og sosialt samspill.

Lærer 1 trekker fram leken som svært viktig i språkarbeidet. Barna liker å leke med språket, det å jobbe med sang, rim og regler er noe barna synes er morsomt. Hen forteller videre at det var mye mer av det før, i første og andre klasse, men at det ble mindre etter at man begynte å jobbe mer med kjernefagene. Før var det det beste fra barnehagen og det beste fra skolen.

Så vi hadde jo «*tyven, tyven skal du hete*» og «*bro bro brille*» og alle de her sanglekene, inn i klasserommet. Og mye morsomme leker da «*mitt skip er lastet med*». Det hadde vi jo tid til. Vi hadde lekeavdeling inn i klasserommet og hvor de kunne ha rollelek, og de lekte butikk og de lekte postkontor og alt mulig. Hvis de hadde jobbet så kunne de gå inn der og leke. Det var veldig mye vekt på lek, veldig viktig språk, veldig mye språkstimulering der, og lære av hverandre.

Barnehagelærer 1 snakker også om leken og hvor viktig språket er i samspillet mellom barna. hen forteller at de har lekegrupper hvor de setter ressurssterke barn sammen med de som kanskje trenger litt hjelp. Barnehagelærer 2 forteller at de også bruker grupper i språkarbeidet og sier at de er opptatt av å ha åpenhet rundt språktrening. Selv om de jobber på et generelt grunnlag med alle barna er de også åpne om at noen trenger å øve litt mer på ulike ting.

Det er åpenhet om at noe får jeg til og noe må jeg øve på, og sånn er det liksom for alle. Alle har noe de ikke er fullt så gode på og det må vi øve på å bli bedre. Og så hvis vi ikke øver så blir vi ikke flinkere.

hen forteller videre at de kaller språktreningen for *trening* og at det er veldig populært blant barna. Det at vi har treningen i grupper og rullerer på hvem som får være med gjør at vi plutselig kan se ting som vi har stusset på eller lagt merke til tidligere. Logoped 2 trekker fram viktigheten av at det man gjør må være motiverende og gøy, og gjerne varierende slik at man ikke går lei. Det gjelder alt man gjør, uansett hvem det er. Det handler også om å vite hva som passer best for de eller det aktuelle barnet, akkurat den dagen eller de minuttene treningen foregår. Barnehagelærer 2 påpeker også at det er viktig å se an barnet, og sier at hvis barnet er sliten og ikke er mottakelig for trening, så må man ha respekt for det og barnets behov.

Viktigheten av begrepslæring trekkes fram av begge logopedene. Hvis du mangler en del begreper og ikke forstår alt, så er det lett at man blir hengende etter når man begynner å komme opp i trinnene. Da går det raskere både i forhold til lek og kommunikasjon, men også faglig. Logoped 1 sier:

Det er veldig mange ord og begreper når du begynner å komme på mellomtrinnet for eksempel og før det og selvfølgelig. Da begynner det å bli mye tekst, mye tekst du skal lese og få med deg. Og du skal bearbeide og det er klart hvis du leser en tekst og du

ikke forstår mange av de ordene som er der fordi du ikke har fått med deg begrepsapparatet hele veien, så faller du av lasset.

Barnehagelærer 1 forteller at de arbeider veldig bevisst rundt matbordet. De er veldig bevisste på hvordan de plasserer barna rundt bordet, de små ved siden av de voksne og de store i midten, slik at de kan øve på å bruke ordene sine når vi sender maten til hverandre. hen forteller at barna må bruke navnet på pålegget og sier «sånn at *ja* og *nei* skal vi prøve å unngå, men vi skal prøve å utfylle *kan du sende meg melken? kan jeg få litt melk? kan du sende meg vannet?*». I tillegg til benevning er matbordet virkelig en plass til å både lytte, men også fortelle. Den voksnes rolle er å snakke med barna. Her har man mulighet til å snakke om hva som skjedde i går, hva som skal skje i dag, og hva man skal gjøre i morgen. hen forteller at de har fokus på ro og at det er viktig at de voksne tar seg tid til å sette seg ned sammen med barna, og ikke går rundt som servitører.

3.3 Kompetanse

Logopedene erfarer at kunnskapen blant barnehagelærere er veldig varierende og at det handler mye om de har erfaring eller ikke. Noen har ekstra spesialpedagogikk utover barnehagelærerutdanningen mens andre ikke. Logoped 1 forteller likevel at det er mange dyktige barnehagelærere rundt omkring og opplever at mange er flinke og kan mye. Videre trekker hen fram at det er viktig at kunnskapen ikke bare sitter hos barnehagelærerne og sier «man må jo på en måte øke kompetansen til de som er rundt barnet, for at de skal kunne hjelpe barnet på best mulig måte». For å få det til oppfordrer de barnehagelærerne til å ta med seg kunnskapen ut i personalgruppen gjennom å vise hva man jobber med, og hva man skal ha fokus på og så videre. Om arbeidet med språkforstyrrelser forteller logopeden at de stiller noen krav til at man er utdannet barnehagelærer og har den kompetansen man har; «bruk den og start opp, og så be om hjelp når du har sett litt og fått gjort deg noen vurderinger». Det kreves at man har startet med kartlegging og laget tiltaksplaner før det tilmeldes.

Barnehagelærer 1 forteller at kompetanseheving i personalgruppen er noe de har vært veldig opptatt av i mange år. Det er viktig å ha med hele personalgruppen slik at du har mange å spille på. hen forteller videre at de bruker tid i personalgruppen på at alle skal lære seg den didaktiske relasjonsmodellen, slik at man har en ramme for alt man gjør. På samme måte jobber de med de ulike fagområdene for å heve seg som gruppe, «vi trenger ikke å være gode på akkurat de samme tingene, men vi trenger å ha mange som er god på mye. Slik at vi blir et

team i lag, som blir gode». I tillegg forteller hen om et prosjekt som kommunen hadde for en del år siden som gikk på kompetanseheving i barnehagene. Prosjektet gikk over tre år og var en satsning fra kommunen på kvalitetsheving av språk-, lese- og skriveopplæring. Videre forteller hen at det er viktig at man hele tiden jobber for å forbedre seg, vi blir aldri god nok. Det er alltid ting man kan endre på eller gjøre annerledes for at det skal bli enda bedre. Vi må også legge til rette for de ulike barna til enhver tid, noe som krever kompetanse forteller hen.

Begge barnehagelærerne trekker fram erfaring når de snakker om å oppdage språkforstyrrelser hos barn. Man blir litt trent i det, og klarer å høre at her er det noe. Fordi man har hatt så mange barn opp igjennom årene og lært seg ting underveis, så vet man litt hva man skal gjøre. Man klarer lettere å vite hva de ulike tingene er, noe man ikke klarte å vurdere de første årene, forteller barnehagelærer 1 og sammenligner det litt med barnesykdommer. Videre poengterer hen at det er viktig med den allmennkunnskapen for å kunne fange opp barn som henger etter, enten det ligger en språkforstyrrelse der, eller barnet bare er litt forsinket. Begge barnehagelærerne forteller at de bruker TRAS som verktøy for å tidlig oppdage språkvansker. Barnehagelærer 2 trekker også fram *Alle med- skjema* og *Askeladden* som verktøy i kartleggingen av språkforstyrrelser. Barnehagelærer 1 forteller om en slags språklyd-tabell som sier noe om når de ulike lydene skal være på plass, som hen bruker som en bekreftelse for seg selv om det skal tilmeldes eller ikke. hen forteller at de begynner å jobbe lenge før de får tildelt ressurser og sier «vi har jo masse verktøy, vi har masse erfaring som gjør at vi kan allerede begynne».

Barnehagelærer 1 gjør også et poeng ut av det å bruke hverandre og utnytte hverandres erfaringsbaserte intuiser. Det merkes at man er forskjellige og at erfaring utgjør en forskjell i møte med nyutdannede, sier barnehagelærer 2. Hen sier samtidig at det å ha nye øyne på ting kan være bra for å få et variert perspektiv og at man tross mye erfaring kan gå inn et fast mønster. Logoped 2 påpeker at hen tror grunnen til at barnehagelærere mange ganger venter med å tilmelde er at de har lite kunnskap om språkutviklingen hos barn, spesielt små barn. Det å ikke ha noe eller lite erfaring med språkforstyrrelser, kan gjøre det vanskelig for barnehagelærerne å vite når man skal sette i gang tiltak og hva man kan forvente av barna. Det sier logopedene, i forståelse om at de selv kan synes det er vanskelig til tider, da det er store variasjoner i språkutviklingen til barna. Særlig blant barna på småbarnsavdelingen, der spriket mellom 2-3 åringer er stort. En konsekvens av dette kan være at barnehagelærerne ikke setter i gang tiltak tidlig nok.

På spørsmål om barnehagelærerne og lærerne føler at de har tilstrekkelig kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser svarer de ja, men at det er godt med hjelp. I likhet med barnehagelærerne trekker lærerne fram erfaring som en stor del av den kunnskapen de har. Lærer 2 veier kunnskapen opp mot erfaring og sier at erfaring kan hjelpe deg med en bredere oversikt med tanke på hva du skal se etter og hvordan du jobber. hen fortsetter: “jeg tenker det er viktig med kunnskap for det gjør at du, uavhengig av erfaring, kan oppdage det. Og har du ikke den kunnskapen så blir det jo og vanskelig å få avdekket slike ting”. Lærer 2 trekker også fram at det å ha kunnskap kan bidra til mindre misforståelser i forhold til barna. At det at barna ikke får med seg det som skjer eller blir sagt, ikke nødvendigvis betyr at de ikke har fulgt med, men at de trenger enkle og tydelige beskjeder, og gjerne ro rundt seg for å få med seg det som blir sagt.

3.4 Veiledning

Samtlige lærere og barnehagelærere er veldig fornøyde med den logoped-oppfølgingen de har fått. Lærer 1 understreker viktigheten av samarbeidet med logoped, og den støtten det gir. hen sier “Det er så godt å ha en person som vet akkurat hva jeg holder på med og kan veilede og gi meg støtte. Jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten henne”. Hen forteller at de tar veiledningen etter behov, men at det i begynnelsen kanskje er en gang i uken. I tillegg til god veiledning og hjelp har hen også vært på kurs og trekker fram en to- dagers forelesning om Karlstadmodellen der hen i etterkant av kurset fikk veiledning av logoped fra spesialpedagogisk senter, en gang i uken, et helt skoleår. Lærer 2 forteller at de i samarbeidet med logoped som regel har møte med både foresatte, lærer og apparatet rundt. Det ligger gjerne en sakkyndig vurdering i grunn og så lages det individuelle opplæringsplaner rundt det. På møtene blir det drøftet hvordan man skal jobbe, hva man skal gjøre framover, og hvordan de jobber hjemme og hvordan de skal jobbe på skolen. På slutten av året skrives det en årsrapport som forteller noe om veien videre.

Barnehagelærer 2 sier at de har vært veldig heldige med logopedene de har hatt inne og at det har fungert bra. Hen presiserer at hen som ikke er logoped og ikke har et trent øre for lyder på samme måte som en logoped har, ikke umiddelbart klarer å høre hva utfordringen er, altså hen kan legge merke til eller høre at det er noe uten å kunne sette fingeren på det slik hen opplever logopedene kan. hen legger til at de har ganske gode rutiner på spesialpedagogisk arbeid, og at de alt etter saken vurderer behovet for logopedhjelp. Kanskje det er behov for å endre

treningen eller at barna begynner å bli lei og synes det er kjedelig med trening, da er det greit å få litt tips fra logoped igjen. Videre sier hen at det er fint at logopedene kommer inn i barnehagen og har treningen av og til, da det fort kan gå litt i stampe når de har treninger hver dag. Om gangen i samarbeidet, forteller hen at de nå har ganske mye spesialpedagogikk på avdelingen, og at logopedene er inne annen hver uke. Da setter logopedene av tid til både å være sammen med barnet, men også ha et møte med barnehagelærer der man drøfter og gjerne får litt tips og råd til videre arbeid.

Barnehagelærer 1 sier at samarbeidet med logoped alltid har vært bra, fordi det er så konkret. De får det materiellet de trenger til enhver tid når de skal trene, og oppleggene kommer gjerne litt i forkant slik at de har tid til å forberede seg. hen trekker også fram det at logopedene vet hvor i treningen de er og kan komme med forslag til hva de kan gjøre, som positivt. hen forteller samtidig at logopedene er flinke til å lytte til de som jobber med barna til daglig, og som kjenner barna best. Logoped 1 forteller at det ofte er de som kommer med forslag til tiltakene og så justerer de tiltakene etter tilbakemeldinger fra barnehagelærer. hen forteller videre at alt må sees i forhold til hvordan de ulike barnehagene jobber og i forhold til barnet. Selv om det er et samarbeid, påpeker hen at det er de som sitter med kompetansen og kan vurdere hvilke tiltak som vil treffe barnet best i forhold til hvor barnet er språklig sett. Lærer 2 peker også på at man kommer fra ulike fagfelt, og at logopedene må legge retningslinjene og være tydelige på hvordan man skal jobbe. Hen sier det er viktig at de setter rammer og at veiledningen er god nok, slik at det ikke blir avhengig fra lærer til lærer hvordan og hva man velger å gjøre.

Logopedene forteller at de i barnehagen har som oppgave å være til støtte, veilede og hjelpe barnehagelærerne i arbeidet med språkforstyrrelser. Der hvor det har blitt skrevet et vedtak basert på en sakkyndig vurdering, har barnehagen en plikt i å oppfylle det vedtaket, forteller logoped 1. hen forteller at de i skolen som regel kun jobber med språklyd, og at det er skolen sitt ansvar å bruke spesialpedagoger i arbeidet med språkforstyrrelser. hen sier at selv om de ikke arbeider med språkforstyrrelser så støtter de lærerne og er der også, og kommer med tips og råd og er en sparringspartner til de som jobber med de elevene i skolen. hen legger til at hun i det direkte arbeidet med barn med språklydsvansker som også har andre språkforstyrrelser, legger inn litt om det og diskuterer og tipser læreren om hva de kan gjøre for å hjelpe de barna som eventuelt har andre vansker i tillegg til språklydsvanskene.

Logoped 2 er ofte inne å kartlegger, for så å lage et opplegg. Hen forteller at hen veileder lærer eller barnehagelærer i opplegget og så avtales det at hen kommer tilbake om 4 til 6 uker”. Opplegget skal i mellomtiden gjøres så så mange ganger og de kan ta kontakt underveis om det er noe som er vanskelig. Når de 4-6 ukene er gått evaluerer vi, for det er en av de viktigste tingene man gjør, forteller hen. Hen understreker at det er viktig at man ikke bare fortsetter å jobbe med akkurat det samme, men at man hele tiden må evaluere hvordan man ligger an. Man må se på hvordan det går, hva som er bra og mindre bra og om det er noe som kan endres på.

3.5 Markører

Barnehagelærer 2 forteller at det kan være store forskjeller på barn og at de merker stor forskjell på 3- åringene som kommer opp fra småbarnsavdelingen, da noen prater flytende og andre ikke nødvendigvis har et kjempegodt språk. Har de ikke språk i det hele tatt så ringer varselklokkene mine forteller hen. Hen forteller videre at man må være skjerpet og pålogget, da det ikke alltid trenger å være så lett å oppdage utviklingsmessige språkforstyrrelser. Man må følge med. Hen legger frem et eksempel der hen oppdaget at et av barna ikke mestret “trylyden” og kunne bytte ut ord som “tre” med “kre”, men som ellers hadde helt perfekt språk. Det var det mange som ikke hadde lagt merke til, og selv foreldrene måtte gjøres oppmerksom på det før de hørte det. Hen legger til at også personlighet har noe å si og at det kanskje kan være litt vanskeligere å oppdage det i noen tilfeller.

Barnehagelærer 1 forteller at det er et sett av flere ting som gjør at man blir litt bekymret. Hen forteller videre at hen alltid pleier å få foreldrene til å sjekke for eksempel syn og hørsel, for å eventuelt utelukke at det er noe rent fysiologisk. Hen trekker fram TRAS- skjema og at det lyser en varselampe hvis mye av det røde feltet ikke er skravert og ikke er på plass. I likhet med barnehagelærer 1 reflekterer hen også over at det til tider kan være vanskelig å avdekke om det ligger noe der når de er små og går i barnehagen, og nevner at barna gjerne er litt sjenerte, noe hen påpeker at barna må få lov til å være. Lærer 1 nevner dårlig ordforråd, dårlig fonemisk bevissthet og liten interesse for bokstaver som markører i en utypisk språkutvikling. Lærer 2 forteller at de sammenligner dem litt med jevngamle, og hvordan språket deres er,

med tanke på hvordan de forstår ting og hvordan de uttrykker seg. Og så må jo det sammenlignes med andre faktorer og hvordan utviklingen er ellers.

Lærere, barnehagelærere og logopeder nevner alle det med å klare å henge med i lek som markører på en språkforstyrrelse, spesielt i lek hvor det går raskt og hvor det er mange beskjeder som skal prosesseres. Hvis barnet ikke får med seg hele konteksten i hva som blir sagt eller ikke forstår hva som blir sagt i lekesituasjoner, vil en konsekvens være at barnet kan kjenne seg utenfor i lek. Lærer 2 trekker fram barns natur i forhold til leken, at barn ofte er veldig ivrige i leken og vil mye, at ting skjer i så full fart at det er fort gjort å ikke få med seg alt. Hvis du da sliter med språket i tillegg er det ikke så rart at du ikke får med deg alle regler og beskjeder som blir gitt. Videre forteller hen at i tillegg til regelleker, som også må øves på, så er det mye av det spontane i leken. Regler lages underveis og man må følge med hele tiden for å henge med.

Også hvilke roller man tar eller blir tildelt i lek er noe flere av informantene er oppmerksomme på i forhold til språkforstyrrelser. De får gjerne tildelt *katten* og *hunden*, eller at de ofte tar en dyre-rolle i familie-lekene, som kanskje ikke krever så mye.

Barnehagelærer 2 peker på at det er roller barna på en måte mestrer, men samtidig er det roller hvor de ikke får mulighet til å utfordre seg. Hen forteller at det gjerne er de barna som kanskje er litt "sterkere lek'ere" som fordeler roller og setter de barna i roller som kanskje ikke alle vil ha. Barnehagelærer 1 forteller at det hender at andre barn klager på de barna som ikke forstår fordi de ikke gjør som de får beskjed om eller ikke klarer de rollene som er.

Lærer 1 opplever at andre barn kan ende med å gi opp om de ikke får verbal respons. Hen uttrykker også forståelse for barna, altså at alle i utgangspunktet skal være inkludert, men at det kan komme til et punkt hvor de ikke synes det er morsomt å være sammen med noen som ikke gir noe tilbake.

Hva barnet leker med eller holder på med i løpet av barnehagedagen kan være en markør på språkforstyrrelser. Barnehagelærer 2 forteller om et barn som mestret det fysiske godt, og derfor ofte var å se på sykkelen eller opp og ned akebakken om og om igjen, men som ikke var like sterkt språklig. De er derfor veldig bevisste på at barn som mestrer det fysiske også skal utfordres på andre områder og i lek for å bruke språket.

Barnehagelærer 2 forteller at hen veldig fort merker om et barn ikke følger en typisk utvikling og at det særlig synes det på det sosiale. "Jeg får alltid litt sånn rødt flagg som kommer opp hvis noe skiller seg ut fra mengden. Og så er det jo det å finne ut hva som er mengden".

Videre poengterer hen at barna skal få lov til å være seg selv, men at det handler om å se de tegnene som skiller seg fra resten. Barnehagelærer 1 opplever at barn med språkforstyrrelser ofte kanskje trekker seg unna eller går litt alene, fordi de ikke mestrer det sosiale samspillet i leken. Logoped 1 understreker at mangel på begreper og det at man ikke forstår og får med seg alt, kan gjøre det utfordrende for barnet i forhold til lek og kommunikasjon, og ikke minst faglig, da spesielt lenger opp i skolen. I likhet med logoped 1 tror lærer 2 at vanskene kan komme mer til syne når de blir eldre, og lek og det sosiale samspillet blir annerledes. Da er det viktig at voksne er tett på og følger opp. Lærer 2 tror likevel at barna oftere havner utenfor når de blir eldre fordi du har ikke den voksenstøtten på samme måte som lengre ned i trinnene eller i barnehagen.

4.0 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene opp mot styringsdokumenter og lovverk, samt teori og relevant forskning på området. For å svare på hvordan logopeder og pedagoger samarbeider om barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser skal jeg forsøke og drøfte deres påstander opp mot den presenterte teorien. Jeg vil i drøftingen ta utgangspunkt i de fem temaene presentert i kapittelet over.

4.1 Tidlig innsats for å forhindre et for stort gap

Med tidlig innsats er målet å komme inn før eventuelle vansker blir for store. I arbeidet med tidlig innsats er barnehager og skoler i særskilte posisjoner da de er tett på barn fra tidlig alder. Tett og riktig oppfølging gjennom hele opplæringsløpet vil være av stor betydning for barns utvikling og videre mestring innen flere områder både sosialt og faglig.

I arbeidet barnehagelærere, lærere og logopeder gjør for å oppdage og avdekke utviklingsmessige språkforstyrrelser hos barn, beskriver alle informantene den tidlige innsatsen som viktig for å unngå et stort gap mellom barna, både faglig og sosialt. Det at barnehagelærerne lager handlingsplaner og setter i gang tiltak tyder på at de har gjennomført kartlegginger som gir dem informasjon om hvor barna er i språkutviklingen. De virker også å være flinke til å sette i gang tidlig da de som regel har satt i gang tiltak før andre instanser som PPT, kommer inn og forteller dem hva de skal gjøre. Informantene snakker om et lavterskeltilbud i både barnehagen og skolen som gjør at de tidligere kan få inn logopeder som kan støtte og hjelpe dem i arbeidet med språkforstyrrelser. Barnehagelærer 1 sine beskrivelser av aktiviteter de gjør i språkarbeidet i forhold til alle barna tyder på at de er opptatte av å legge til rette for aktiviteter som både er forebyggende og inkluderende. Lærer 2 påpeker viktigheten av det systematiske arbeidet slik at man alltid kan legge til rette ut fra

barnets nivå. Lærer 1 har en opplevelse av at foreldrene kanskje er litt vel bekymret i det barna skal begynne i første klasse og at de nesten for ofte konkluderer med at barnet må tilmeldes. Logoped 1 støtter dette og sier at man skal ha aksepten for variabler. Det at det er stor variasjon hos små barn kan kanskje gjøre det vanskelig å vite når man skal sette i gang. Logoped 2 snakker om at det er viktig å kartlegge tidlig for å unngå misforståelser med tanke på atferdsvansker.

Bjørnsrud & Nilsen (2014, s. 159) påpeker at det er en klar sammenheng mellom god språkutvikling før skolestart og mestring av leseferdigheter og sosial utvikling i barneskolen. Dette kan tenkes å være god grunn for å avdekke hvor barna er i språkutviklingen når de starter i barnehagen. Gjennom å avdekke hvor barna er i språkutviklingen og gi tidlig hjelp kan barnehagen bidra til å avverge at barna utvikler omfattende problemer på viktige utviklingsområder (Buli- Holmgren, 2014, s. 72). Man kan forstå at barn som ikke får den støtten og tilretteleggingen de trenger for å utvikle et godt språk, kan bli hengende etter og at en tidlig kartlegging er viktig. Kartlegging er ifølge (Buli-Holmberg, 2014, s.79) grunnlag for tidlig innsats. Ved å kartlegge barnas språk vil barnehagelærerne kunne avdekke hvilke behov det er for å sette inn tiltak. Hvilke tiltak som settes inn må de vurdere ut fra den informasjonen de innhenter om barnas behov og forutsetninger (Buli-Holmberg, 2014, 79-80). Det kan tenkes at barnehagene er gode på tidlig innsats i forhold til språkforstyrrelser, fordi de i utgangspunktet har gode rutiner og rammer for språkarbeid. Rammeplan for barnehagen sikrer arbeid innenfor de ulike fagområdene, der under, kommunikasjon, språk og tekst. Her nevnes det blant annet at barnehagen skal bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkkompetanse og språkforståelse gjennom varierte arbeidsmetoder og uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 30). Aktivitetene som beskrives av barnehagelærer 1 virker å være aktiviteter som gir gode indikatorer på utfordringer i språket. Ved å ha blåsekonkurranser med sugerør og bomullsdotter, vil du kanskje oppdage at det er noen som er litt slappe i munnmotorikken. Det å spise rosiner og jobbe litt med tungen foran speilet kan gjøre barna bevisste på plasseringen av tungen mens man snakker. For at barna skal kunne mestre skriftspråket er det nødvendig at barnet har en fonologisk bevissthet. Måter å gjøre dette på er ifølge Kristoffersen & Simonsen (2011, 118) å la barna studere egen munn og tunge i speilet mens de sier forskjellige ord. Dette viser at barnehagelæreren har en bevissthet om hva som styrker barns utvikling innenfor fonologisk utvikling.

I kartleggingen er det viktig at pedagogene vet hva de kartlegger. Systematisk kartlegging gjennom ulike kartleggingsverktøy eller observasjoner krever planlegging og bevissthet rundt hva man ser etter. En systematisering av resultatene fra kartleggingen vil kunne gi et kunnskapsgrunnlag som er av betydning for tilpasset opplæring og tidlig innsats (Nilsen, 2014, s. 57).

Som et tiltak for å komme tidligere i gang har kommunen hvor informantene jobber et lavterskeltilbud både i barnehagen og i skolen. Tiltaket krever ingen sakkyndig vurdering, noe både barnehagelærerne og lærerne synes er bra med tanke på å starte tidlig. Det kan tenkes at gangen gjennom en sakkyndig vurdering er tungvint og for at man skal kunne gripe inn tidlig er det viktig å ha smidigere prosesser. Det at det kom en lovendring som tillater spesialpedagogisk hjelp i form av intensiv opplæring fra første til fjerde klasse kan tyde på at behovet for en tidligere innsats var til stede.

Den bekymringen foreldrene har i møtet med førsteklassen kan tenkes å være en frykt for at barnet skal bli hengende etter eller ikke få tilstrekkelig hjelp i skolen. Dette er i motsetning til hva logopedene mener har vært kulturen tidligere, der man har ventet og sett om det går seg til. Denne vente- holdningen beskrives også av Bjørnsrud (2014, s. 42) som sier at skolen lenge har valgt å vente på elevens modning. Barnehagelærer 1 reflekterer også over det med å ha tid til å vente men samtidig ikke vente for lenge, noe som beskriver den vanskelige balansen med hvor tidlig man skal gripe inn.

Det at barnet stadig ikke klarer å kommunisere sine behov, ønsker og følelser, samt ikke forstår ordentlig det andre sier kan skape frustrasjon, noe som kan føre til en utagerende eller aggressiv atferd (Høigård, 2019, s.165). Det at barn får tildelt roller som klassens klovn kan være et eksempel på en oppførsel som skjuler en språkforstyrrelse. Ut ifra dette tenker jeg det er svært viktig å være oppmerksom på atferdsmønster da det kan være tegn på noe bakenforliggende, også slik at man får lagt til rette etter de riktige forutsetningene.

4.2 Språkmiljø

Hvordan barnehagelærerne arbeider med språk i barnehagen har mye å si for barnas mulighet til å utvikle språket til sitt fulle potensial. Det at pedagogene er bevisste på hva som fremmer

barns språkutvikling vil gjøre det mulig for dem å legge til rette for et variert og rikt språkmiljø.

Barnehagelærerne jobber veldig mye med språk og er bevisste når det kommer til språkstimulering og hvilke aktiviteter de velger å gjøre. De leser masse bøker, både høytlesning og lyttestund med lydbok. Barnehagelærer 1 trekker også fram hvilestund i sammenheng med å lytte til lydbok, der barna får øver seg på å lytte. Barna får velge bøkene selv. De tuller mye med språket og bruker rim og regler. Barnehagelærer 1 beskriver sangregler der de tar i bruk rytme og bilder som hjelpemiddel i språkarbeidet. Hen beskriver at de også bruker temaark i forberedelse og etterarbeid i forbindelse med for eksempel en tur. Bruk av eventyr og dramatisering beskrives også i språkarbeidet og barnehagelærer 1 påpeker at det er mye språktrening i det og sier det er en fin måte å få alle med. Barnehagelærerne beskriver at de bruker språksprell. Informantene snakker om leken og at den er viktig i språkarbeidet. Både for det sosiale samspillet og for å bli kjent med de ulike uttrykksformene av språket. Lærer 1 trekker fram sangleker og rollelek. Barnehagelærerne beskriver at de setter barna sammen i lekegrupper der de som har utfordringer med språket kan få hjelp og støtte av ressurssterke barn. Barnehagelærer 2 fortelle at de bruker ordet trening i arbeid med språkforstyrrelser. Barnehagelærer 1 beskriver at de er veldig bevisste rundt matbordet og oppmerksomme på sin egen rolle i forhold til språkstimulering i hverdagssituasjoner. Logopedene trekker begge fram viktigheten av begrepslæring, og at en konsekvens av det kan være å bli hengende etter.

Fysiske omgivelser, sosial organisering og mennesker er faktorer et miljø består av. Et godt språkmiljø avhenger av at disse faktorene er lagt godt til rette for. Særlig er den menneskelige faktoren, barnehagelærerens kompetanse, avgjørende for barnas språklæring (Høigård, 2019, s. 173). Aktivitetene barnehagelærerne beskriver er svært representativt for aktiviteter Høigård (2019, 168) mener fremmer barns språkutvikling. Hun beskriver musiske aktiviteter, god samtale, samvær omkring tekst og allsidig lek som fire hovedaktiviteter som i særlig grad fremmer språkutvikling (Høigård, 2019, s. 168). Beskrivelsene av de ulike aktivitetene barnehagelærerne gjør og Høigård (2019) sine beskrivelser samsvarer i stor grad, noe som tyder på at barnehagelærerne har kunnskap om hva som fremmer barns språk.

Å lese høyt for barn har som sagt stor betydning for språkutviklingen, men også senere leseferdigheter, læring og utvikling (Høigård, 2019, s.57). Det er vist at barn som er blitt lest mye for, er bedre på avkoding og har en bedre leseforståelse enn barn som ikke har opplevd

mye høytlesning. (Høigård, 2019, s.57). Det at barnehagelærerne bruker mye tid på lesing og hører på lydbok hver dag kan tyde på at de er bevisste på verdien av høytlesning. Det at de bruker høytlesning i sammenheng med hvilestund der barna får koblet av “omverdenen” og konsentrere seg om bare å lytte på lydbok støttes av Høigård (2019, s. 170) som sier det er viktig at barna får lov til og nyte høytlesning av en hel bok i sammenheng, uten samtale underveis. Westerlund (2012, s. 145) påpeker at barns oppmerksomhet og konsentrasjon skjerpes under lytting, samt at aktiv lytting skjerper hukommelsen vår. Jeg tenker at ordet *øve* om lytting, som barnehagelærer 1 bruker, kan tyde på en forståelse av at man må jobbe aktiv med lyttingen og legge til rette for gode lytterammer. Med gode lytterammer tenker jeg at man i en hvilestund legger til rette for en behagelig og rolig stund, der barna kan ligge på madrasser og uforstyrret høre på lydbok.

Det at samspillet og dialogen mellom den voksne og barna er en viktig faktor for læring i høytlesningen (Høigård, 2019, s.57) tenker jeg viser hvor viktig det er at de voksne er deltakende sammen med barna gjennom hele prosessen. Både med tanke på forberedelser i form av hvilke bøker de skal lese, og i etterkant av en leseøkt. Det at de har mye dramatisering der barna får leke og uttrykke seg gjennom det, tyder på at barnehagelærerne er flinke til å jobbe med tekst på ulike måter for å fremme språkutviklingen. Høigård (2019, s. 171) trekker blant annet fram dramaaktiviteter som en god oppfølgingsaktivitet og motivasjon for samtale rundt tekst. Barnehagelærerne forteller at de tuller mye med språket, noe jeg tolker som å leke seg med ord og uttrykk. De nevner også rim og regler. Rim, klang, rytme, onomatopoetikon, og lek med ord og lyder er musiske elementer som er viktige i språklæringen (Høigård, 2019, s. 168). At barna tuller mye med språket tolker jeg som et tegn på at barnehagene gjør et godt språkarbeid og støtter meg på Høigård (2019, s. 169) som sier at det at barn begynner å tulle og tøyse med språket er et uttrykk for språklig overskudd, og at barn som er fortrolige med rim i planlagte aktiviteter gjerne rimer i spontane situasjoner.

Barnehagelærer 1 beskriver at de lager sangregler der de tar i bruk rytme og bilder som hjelpemiddel i språkarbeidet.

Å fortelle krever at man behersker fortellergrammatikken med innledning, handling og avslutning. Dette er noe som må øves på og forutsetter derfor at barna får anledning til å fortelle (Westerlund, 2012, s. 145). Barnehagelærer 1 sine beskrivelser av den voksnes rolle rundt matbordet viser at de bruker tid på å la barna fortelle. Det at de snakker om gårsdagen og dagen i dag rundt matbordet gjør ifølge (Høigård, 2019, s. 95) at barna bygger

begrepskategorier for grammatiske kategorier som fortid og nåtid, noe som er en viktig del av den morfologiske utviklingen. Den voksnes evne til å gi en lyttende og anerkjennende respons til barna er sentral for fremming av språklæring (Høigård, 2019, s. 169). Barnehagelærerne virker svært bevisste i sine roller som tilretteleggere for språk og er flinke til å se muligheter og gi rom for gode samtaler med fokus på å lytte og fortelle. De virker å være flinke til å finne tid i situasjoner der det er naturlig rom for samtale. Det kan tenkes at det i en hektisk barnehagedag er fort gjort å la for eksempel måltidet gå på automatikk og at de voksne blir gående rundt barna og snakke over dem. Det at barnehagelærerne er bevisste verdien av å bruke tid på å samtale med barna gjør det mulig for dem å utnytte slike situasjoner som måltidet.

Når barn lærer seg betydningen av ord er det enten gjennom førstehåndserfaringer eller andrehåndserfaringer (Høigård, 2019, s. 113). Når barna samtaler om tema ved bruk av temaark slik barnehagelærer 1 forteller om, gjør de en andrehåndserfaring. Den voksne forteller og beskriver de ulike ordene til barna. I det barna drar på tur og besøker en gård der de møter på dyr, er i stallen og kjenner på lukter og hører lyder, gjør barna førstehåndserfaringer. Dette bekreftes av Høigård (2019) som forteller at en førstehåndserfaring er når barna erfarer referentene direkte og gjennom sansene. Gjennom førstehåndserfaringer opplever barnet også referentene i en følelsesmessig, fysisk og kulturell kontekst som gjør at det knyttes et nettverk av følelsesreaksjoner og assosiasjoner til begrepene etter hvert som de dannes (Høigård, 2019, s. 114). Det vil si at barna som drar på tur og får hilse på dyrene, kanskje kose med dem og kjenne på dem, høre hvilke lyder de ulike dyrene lager, oppleve at det lukter stramt og kanskje litt ekkelt, får en større forståelse for ordene og lettere kan huske dem og dermed lagre dem i det mentale leksikonet. Den dype begrepsforståelsen avhenger av at de voksne bruker ordene i situasjonen der barna gjør førstehåndserfaringer og i etterkant når de snakker om opplevelsene sine (Høigård, 2019, 114). Dette opplever jeg de gjør ved å ha samlingsstund i etterkant.

Høigård (2019, s. 56-57) understreker at det både bør være eldre og nyere bøker tilgjengelig i barnehagen. Barnehagelærer 1 forteller at velger bok selv og da er det naturlig å tro at de velger bøker som interesserer dem. Eksempelet hen kommer med er en eldre barnebok, noe som kan bety at de har et utvalg av både gamle og nye bøker.

Det at barnehagelærer 2 bruker ordet språktrening på arbeidet med de utviklingsmessige språkforstyrrelsene synes jeg virker å være uproblematisk fordi hen beskriver en positiv

situasjon som mange vil være med på. Det blir derimot anbefalt å ikke bruke av Høigård (2019, s. 175). Det kan tenkes at ved å bruke ordet trening så legger man på feil beskrivelse av det, da man ikke trener opp språket på samme måte som man trener opp for eksempel kondisjon.

4.3 Kompetanse

Gjennom kompetanse om barns språk og språkutvikling vil pedagogene kunne legge til rette for gode språkmiljø som stimulerer til bruk av språk i alle situasjoner. Hvor gode pedagogene er på å utnytte situasjoner og legge til rette for dette, avhenger av at de har kunnskap om språkforstyrrelser og generelt om barns språkutvikling. Et godt pedagogisk tilbud krever høy faglig kompetanse.

Det kan være store forskjeller blant kompetansen til barnehagelærerne, men opplevelsen er at barnehagelærerne generelt er flinke. Det at kompetansen må ut til alle som er rundt barnet er viktig slik at barna har et større støtteapparat rundt seg. Barnehagelærer 1 er opptatt av at alle i personalgruppen skal ha de samme rammene og drive kompetanseheving i hele personalgruppen. I tillegg til å ha fokus på kompetanseheving blant de ansatte har også kommunen hatt et prosjekt om kompetanseheving. I forhold til å sette i gang med tidlig tiltak stilles det krav til at barnehagelærerne sitter på den kompetansen de har, og at det forventes at barnehagelærerne jobber aktivt med kartlegging av barns språk. Kompetansen barnehagelærerne og lærerne har bakgrunn i erfaring. Flere av informantene opplever at de lettere vet hva noe er hvis de har vært borti det før, og understreker at det er desto viktigere å ha nok kunnskap hvis man ikke har noen erfaring. Det at man mangler kunnskap kan i noen tilfeller bety at man ikke setter i gang tidlig nok. I kartleggingen av språkforstyrrelser bruker barnehagelærere TRAS- skjema. Også andre verktøy blir nevnt som hjelp til å avdekke språkforstyrrelser.

I følge (Meld. St. 6 (2019-2020), s.9) om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO er det *for* store kvalitetsforskjeller i barnehage og skole, og ikke alle barn og elever får den hjelpen de trenger. Det pedagogiske tilbudet er ikke tilrettelagt den enkelte godt nok, som betyr at mange barn utvikler seg mindre og lærer mindre enn hva de potensielt kunne gjort. At det er store kvalitetsforskjeller, stemmer overens med det logopedene erfarer. Det at logopedene opplever store variasjoner i kunnskapen blant barnehagelærere trenger likevel ikke å bety at det ikke er nok kunnskap blant

barnehagelærere. Jeg oppfatter at barnehagelærerne i dette prosjektet er kompetente og jobber aktivt og bevisst med språk. Det kan tenkes at modenhet kan være en grunn til at barnehagelærere ikke har nok kompetanse, og at nyutdannede ikke har den kunnskapen i form av erfaring som trengs for å følge opp språkforstyrrelser. Det at pedagogene trekker fram erfaring i såpass stor grad i arbeidet med språkforstyrrelser og hvor mye av kunnskapen som er basert på erfaring, kan det tenkes at det trengs bedre veiledning av nyutdannede i barnehage og skole.

Det at det er store kvalitetsforskjeller betyr at det er av betydning hvilken barnehage eller skole barnet starter på, samt hvilke voksne og fagpersoner man møter. At barna møter gode lærere i barnehage og skole er avgjørende for at de skal lære, og ikke minst trives. Det er viktig at barna møter kvalifiserte ansatte som kan gi dem den oppfølgingen de trenger (Meld. St. 6 (2019-2010), s. 22). Dette forutsetter at barnehagelærere og lærere stadig utvikler sin pedagogiske praksis for å møte barns ulike forutsetninger og behov til enhver tid. Det betyr likevel ikke at det er lærerne i barnehage og skole som alene har ansvaret. For at kvaliteten skal være god må dette jobbes med i fellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020), s.63). Logopedens oppfordring til barnehagelærerne om å legge fram arbeidet man gjør i forhold til språkforstyrrelser til hele personalgruppa synes å være i tråd med dette.

Barnehagelærer 1 beskriver at de er veldig opptatte av å få kompetansen ut til alle i personalgruppa slik at de hever seg som gruppe. Det å øke kompetansen til de som er rundt barnet vil kunne bidra å øke kvaliteten i det pedagogiske arbeidet.

Selv om det er barnehagelærerne og lærerne som jobber direkte med barna er de avhengig av gode ledere og eiere som kan utvikle et godt tilbud til barn og elever. Styrer og rektor har det daglige ansvaret for å sørge for at alle barn får utvikle seg, mestre og lære, samt føle seg en del av fellesskapet, mens det overordnede ansvaret for kvaliteten på tilbudet er det skole- og barnehageeier som har (Meld. St. 6 (2019-2020) s.23). I tillegg må kommunene legge gode og forutsigbare rammer for at skolen skal oppfylle opplæringslovens formål.

Dette synes å ha vært gjort gjennom kompetanseheving i kommunen ifølge barnehagelærer 1 som forteller at man aldri blir god nok.

Det stilles krav til at man som barnehagelærer skal kunne legge til rette for et stimulerende miljø i barnehagen som støtter opp om barns lyst til å leke, utforske, lære og mestre (Meld. st. 6 (2019-2020), s.64). pedagogiske ledere

4.4 Veiledning

Logopedene sitter på kunnskap om barns språkutvikling og språkforstyrrelser. Det at logopedene støtter og veileder pedagogene i arbeidet er en forutsetning for at det tilbudt barna får, skal være av høy faglig kvalitet. Selv om pedagogene har kompetanse om barns språkutvikling er det logopedene som sitter med den faglige kompetansen på feltet.

Pedagogene er alle fornøyde med den logoped- oppfølgingen de har hatt i barnehagen og skolen. Logopedene fungerer som viktige støttespillere for pedagogene og er avgjørende i det arbeidet pedagogene gjør. Videre synes pedagogene det er positivt av logopedene kommer ut i barnehagen og skolen for å bidra direkte med arbeid eller komme med tips til det arbeidet de allerede gjør. Det at man får flere øyne på utfordringen oppleves som positivt. Det trekkes også fram at logopedene er flinke på å gi konkret materiell som er lette for barnehagelærerne å sette i gang med. Samarbeidet virker å være preget av gjensidighet og respekt der begge parter virker å ha noe å si i arbeidet om språkforstyrrelsene. Det trekkes også fram at logopedene er de som burde legge retningslinjene og sette rammene for hvordan man skal jobbe. Kvaliteten på veiledningen kan ha betydning for hvordan man jobber og da kan konsekvensene være at kvaliteten på arbeide varierer fra pedagog til pedagog. Logopedene beskriver ulike måter å jobbe på og trekker fram evaluering som noe av det viktigste de gjør.

Presiseringen til barnehagelærer 2 om at hen ikke har et trent øre for lyder på samme måte som logopeden har, tenker jeg sier noe om respekt i samarbeidet og en utnyttelse av hverandres ferdigheter (Glavin & Erdal, 2016, s. 45). Hen anerkjenner at hen i denne situasjonen ikke har de yrkesspesifikke ferdighetene for fagfeltet logopedi og derfor søker hjelp hos logoped (Skau, 2018) Når det kommer til språklyd er logopedene trent i å høre om barnet har de rette språklydene på plass og vil derfor være en yrkesspesifikk ferdighet. At barnehagelærer 1 sier at logopeden er flink til å lytte på hva de i barnehagen, som er rundt barnet daglig og kjenner barnet best sier, tenker jeg viser respekt og ydmykhet over barnehagelærerens kompetanse. I samarbeidet mellom logopeder og pedagoger i barnehage og skole er det logopedene som sitter på den spesifikke kunnskapen om barns utfordringer med språk. Det at det er logopedene som kommer inn i barnehagen og skolen som fagperson og faglig støtte på språkforstyrrelser, kan gjøre rollefordelingen ujevn. Dette tenker jeg er naturlig da det er logopedene som sitter på spisskompetansen. Jeg tenker derfor at det er viktig at logopedene og pedagogene har trygghet i eget fag, noe Glavin & Erdal (2016, s.42) sier er en viktig faktor for å gå inn i et samarbeid. Jeg tenker at pedagogene som også har god kompetanse på barns språk og språkutvikling og som i tillegg er de som kjenner barnet best,

må «tørre» å bidra med sine synspunkter og meninger. En trygghet i faget og det du har kunnskap om, tenker jeg er en fordel i samarbeidet fordi man vil kunne få utnyttet det beste av de ulike fagfeltene, noe som vil være en fordel for barnet.

I samarbeidet med logoped må det i utgangspunktet foreligge en sakkyndig vurdering, og på bakgrunn av den et være fattet et vedtak. Dette gjelder både for barnehagen og skolen. (Wilson, 2010, 22-56; Nilsen, 2016, s. 50-54). Det er litt ulikt hvordan de to logopedene i prosjektet arbeider. Logoped 1 kommer først inn etter at PPT har vært inne og kartlagt, mens logoped 2 av og til gjør en utredning dersom PPT ikke har vært inne. Her er jo gangen i kommunen som sier at det er PPT som skal ut å kartlegge. Logoped 1 forteller også at de kun er ute i forhold til språklyd i skolen. Det at logopedene kun jobber med språklyden i skolen tenker jeg synd da mye av kompetansen de sitter på ikke blir brukt i skolen. Det kan jo tenkes at man kunne frigjort noen spesialpedagoger hvis logopedene hadde jobbet også med språkforstyrrelser. Lærer 2 forteller at det er viktig at logopedene legger føringer for hvordan de skal jobbe og henter til at logopedene sitter på kompetansen. Det at det er store variasjoner i hvordan kommunene arbeider tyder på at det kanskje trengs bedre styringer for hvordan samarbeidet skal systematiseres (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 80). I hvert fall hvis konsekvensene er at barna får en dårligere tilrettelegging på bakgrunn av mangel på gode retningslinjer for hvordan den enkelte lærer bør jobbe. Jeg tenker at lavterskeltilbudet i kommunen er et godt forsøk på å skape tverrfaglige broer blant pedagoger og i kommunale tjenestene.

I samarbeidet med barnehagelærer og lærer påpeker logoped 2 at det å evaluere er en av de viktigste tingene man gjør. Gjennom å evaluere finner hen ut hvordan barnet ligger an, om det er noe som må endres på og hva som fungerer. Nilsen (2014, s. 64) ser på evaluering som en utviklingsspiral der kartlegging og vurdering følges opp av planlegging og gjennomføring som igjen må kartlegges og vurderes. Logopedens uttalelser om at man stadig må evaluere og at man ikke fortsetter å jobbe med det samme passer inn i denne modellen. Fortløpende og kontinuerlig veiledning er en forutsetning for tidlig innsats. En kontinuerlig veiledning vil kunne avdekke vansker som oppstår gradvis.

4.5 Markører – hva man skal se etter i en utypisk språkutvikling

For å kunne oppdage og avdekke utviklingsmessige språkforstyrrelser er det nødvendig at man har kunnskap om det. Det er barnehagene og skolene i samråd med foreldrene som skal melde fra om bekymringene, legger et visst ansvar på pedagogene. Selv om det er logopedene og PPT som gjør en utredning og eventuelt fatter et vedtak basert på en sakkyndig vurdering, er det pedagogene som i første runde må melde om en bekymring. Dette krever at pedagogene i barnehage og skole har noen markører de ser etter i en utypisk språkutvikling.

For å oppdage språkforstyrrelsene er det viktig at pedagogene er pålogget og skjerpet. Det at barna er små, og at hvor langt de har kommet i utviklingen er veldig forskjellig, kan gjøre det vanskelig å oppdage. Hvordan barnas personlighet er, om de er veldig sjenerte eller utadvendt er faktorer man må ta med i kartleggingen. Det er gjerne et sett av flere ting som gjør at man blir bekymret og det å utelukke problemer som kan skyldes for eksempel hørsel, er veldig viktig. Kartleggingsverktøy som TRAS blir trukket fram som en markør i tilfeller der hvor mye av det røde feltet ikke er skravert. Dårlig ordforråd, dårlig fonemisk bevissthet og liten interesse for bokstaver er markører som nevnes av pedagogene. Sammenligning av jevngamle i forhold til språket kan være til hjelp. Å klare å henge med i leken blir nevnt av informantene som en tydelig markør på språkforstyrrelser og det at man har utfordringer synes på det sosiale. Barn som skiller seg ut fra mengden gjør at man får en liten heads up på om det kan være noen utfordringer bak. I leken kan det synes gjennom at man får roller som er lite utfordrende. Barna kan trekke seg litt bort eller velge aktiviteter som de føler de mestrer.

At pedagogene er skjerpet betyr at de må være tett på barnet og følge det opp.

Informantene forteller at vanskene kan vises lengre opp i skoleløpet fordi det stilles høyere krav. Er man ikke kommet dit i språkutviklingen hvor man forventer at en skal være ved gitte tidspunkt er det naturlig å tenke at det blir vanskeligere å henge med i utviklingen framover. Det at språkforstyrrelsene noen ganger ikke synes før man er opp i skolealder viser hvor vanskelig det kan være å avdekke disse vanskene. Derfor tenker jeg det er desto viktigere at man kommer tidlig inn og kartlegger. Vi lærer oss å bruke språket gradvis og har vi ikke byggesteinene på plass fra tidlig av kan det bli utfordrende etter hvert som språket blir mer komplisert og vi møter høyere krav. Selv om det å lære å skrive er noe vi kanskje ikke lærer før vi har begynt på skolen, starter prosessen allerede når vi er små. Vi ser og erfarer skriftspråket gjennom voksne og de skriftspråklige ferdighetene utvikles gjennom egen aktivitet i samhandling med og veiledning fra voksne (Bredtvet kompetansesenter et al., 2007, s. 19).

Både i barnehagen og i skolen er språkforstyrrelsene veldig tydelig i det sosiale. Informantene beskriver at barna havner utenfor i lek og ikke får til det samspillet som kreves for å være med. Liten interesse for sosialt samspill er en av tegnene man må være oppmerksomme på hos barn man mistenker har utfordringer med språket (Bredtvet kompetansesenter et al., 2007, s. 28). Jeg tenker at hvis man hele tiden ikke klarer å gjøre seg forstått eller ikke forstår kan det være krevende å gå inn i sosiale samspill. Det at man stadig opplever negative erfaringer i samspillet kan svekke barns lyst til å utforske språket, noe som er veldig alvorlig da lysten til å utforske er en drivkraft bak tilegnelsen av språket (Høigård, 2019, s. 79- 80). Det at barna ikke får med seg det som skjer, og ikke klarer å holde på informasjon eller beskjeder som blir gitt er også markører for språkforstyrrelser. Lærer 2 nevner at det er viktig at den voksne følger opp slik at man kan være oppmerksomme på de barna som trenger ekstra tydelige beskjeder. Også i leken trenger barna støtte, noe lærer 2 tror avtar lengre opp i skolen. Det kan tenkes at den støtten som finnes rundt barna i barnehagen til enhver tid minimeres til å i høyere grad være voksenstøtte innenfor klasserommet og ikke ute i friminuttene for eksempel. Dette tenker jeg ikke er bra da behovet for voksenstøtte og tilrettelegging fortsatt er der gjennom hele skolen og ikke bare i barnehagen og småtrinnet.

Å være lite interessert i det sosiale samspillet kan bety at du heller foretrekker å være alene eller holde på med aktiviteter som krever lite sosialt samspill. Barnehagelærer 2 forteller om et barn som helst vil sykle for da får hen være i sin egne lille boble, noe som kan tyde på at hen ikke mestrer det å være sammen med de andre barna like godt som han mestrer å sykle. I slike situasjoner er det viktig at man er bevisste på hvorfor barn gjør som de gjør og ikke bare godtar eller avfeier det som et barn som elsker å sykle og derfor lar vi deg sykle. For barnehagelærer 2 er det at barna som kommer fra småbarnsavdeling og ikke kan prate en ganske tydelig varsellampe på at her må det settes i gang noen tiltak. Barn har som regel lært seg 50 ord mellom 14- 22 måneders alderen. Det at det etter de 50 ordene kommer en intens ordsamlerperiode, kan tyde på at ingen ord ved tre årsalderen er en ganske sterk markør (Høigård, 2019, s.82). Å sammenligne barna med hverandre kan være lite hensiktsmessig da det er store variasjoner i barns språkutvikling og ellers i utviklingen. Likevel trenger det ikke å være så dumt, så lenge man har i bakhodet at det er store variasjoner. Jeg tenker at det å sammenligne barna kan gi en liten pekepinn på hvor i utviklingen barnet er i forhold til de jevngamle. Og som lærer 2 beskriver er det lurt å sammenligne med barnets egen utvikling på ulike områder. Som i eksempelet til barnehagelærer 2 om barnet som ellers hadde perfekt

språk, men ikke klarte “tr-lyden”, trenger det heller ikke være så lett, da barnet kan ha utfordringer ved ulike deler av språket.

Det å streve med språkforståelsen kan som sagt bidra til at man faller utenfor i lek. Også det å etablere vennskap kan bli vanskelig fordi det ofte kan bli misforståelser fordi de ikke forstår innholdet i begrepene og de språklige kodene de jevnaldrende bruker. Det at ting går i et raskere tempo er også en faktor for forståelsen, noe lærer 1 poengterte i forhold til regelleker. Det at regelleker består av faste rammer som du gjerne må forholde deg til kan gjøre det blir vanskelig å henge med. Også rettferdighet og orden er viktig, så hvis man ikke alltid får med seg det som blir fortalt, kan det tenkes at de andre barna ser på det som juks og holder barnet utenfor (Høigård, 2019, s. 72). Det kan tenkes at det i den spontane leken blir enda vanskeligere for den med språkforstyrrelser å henge med fordi leken ikke har noen knagger å henges på da den konstrueres underveis.

Det at man er deltakende i lek trenger nødvendigvis ikke å bety at du er veldig aktiv. I rollelek har man muligheten til å velge ulike roller alt etter hva man behersker. Barnehagelærerne forteller at barn som er språklig svak ofte får roller de kanskje mestrer, men samtidig ikke blir utfordret på. Det kan også tenkes at de tar de rollene som krever minimalt, men som sørger for at de likevel er en del av et samspill. I følge Høigård (2019, 2.70) er rolleleken helt avhengig av språklige ferdigheter, og barn som har svake språklige ferdigheter får gjerne lavstatusroller som hund og baby. Dette tyder på at det er en god markør på språkforstyrrelser.

I rolleleken få barna bearbeidet begrepsinnholdet i ordene gjennom alt de gjør (Høigård, 2019, s. 114-15). Rolleleken er helt avhengig av barnets språklige ferdigheter. Det kan variere hvor lang tid barn bruker på å mestre leken, men jo mer barnet leker desto flinkere blir det. Det er også store forskjeller mellom barna når de leker. De barna med svake språklige ferdigheter eller med sosiale eller emosjonelle problemer leker lite rollelek. Når de er med får de gjerne lavstatusroller som hund og baby, og kan ofte være rastløse og ukonsentrerte, slik at leken fort går i stå (Høigård, 2019, 2.70). De voksne bør prøve å hjelpe barna inn i rollelek uten å ta over (Ruud, 2012). Barnets utvikling, både sosialt, emosjonelt og kognitivt har stor nytte av leken. Å delta i rollelek som fungerer gir glede og selvtillit. Dette understreker hvor relevant det er å observere barnets deltakelse i leken og følge med om de havner utenfor, og hvilke roller de tar i leken.

De fleste fonemene pleier å være på plass med riktig uttale i alle stillinger og kombinasjoner mot slutten av 6-årsalderen. Det at barnet har dårlig fonemisk bevissthet kan tyde på at mye

ikke er på plass. Det at det er nødvendig med en sikker fonembeherskelse for å kunne tilegne seg et alfabetisk skriftspråk, sier noe om hvor viktig det er å fange opp tidlig slik at barnet ikke kommer opp i skolen før det blir oppdaget (Høigård, 2019, s. 83-89).

5.0 Avslutning

Jeg vil i dette siste kapittelet prøve å sammenfatte noen av de funnene som har kommet fram i dette masterprosjektet om hvordan pedagoger og logopeder samarbeider om barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Som en introduksjon til oppgaven så jeg på hva tidlig innsats har å si for arbeidet med språkforstyrrelser hos barn og unge. Det var ganske tydelig at tidlig innsats er noe som opptar flere sider av utdanningssystemet, samt barnehagene. Det trekkes store sammenhenger med tilbudet barna får i tidlig alder og hvordan utviklingen deres er senere opp i utdanningsløpet. Forskningen viser at et godt grunnlag for utvikling og læring de første årene av et barns liv *har* noe å si for god utvikling videre. Stortingsmeldingene som omhandler barns utvikling og læring, har de siste årene vært preget av tidlig innsats og viktigheten av det.

En av grunnene til at den tidlige innsatsen har vært så mye diskutert og fortsatt er det, er fordi at barn som stadig har negative opplevelser i møte med språket høyst sannsynlig vil havne i negative utviklingsspiraler på grunn av nederlag og mangel på motivasjon. I betydningen av tidlig innsats legges det vekt på to deler. Forebyggende arbeid med tanke på å ta tak i utfordringene *før* de oppstår og sette inn tiltak *i det* vanskene oppstår.

Et problem i arbeidet med tidlig innsats er at det er store forskjeller på kvaliteten i de ulike barnehagene og skolene. Dette var noe som også kom fram i resultatene mine. Logopedene i prosjektet trakk fram at kompetansen blant barnehagelærerne var svært varierende. Dette til tross, opplevde jeg at barnehagelærerne i dette prosjektet var svært kompetente og bevisste rundt arbeidet med språk. Språkmiljøet i barnehagene var preget av gode og varierte språkaktiviteter, men viktigst av alt var barnehagelærerne gode til å se situasjoner i det daglige, der mulighetene for språkstimulering er mange. Et stort problem i barnehagene er at det er mye som skal gjøres til enhver tid og man har ikke tid til å gjøre alt. Jeg tenker det da er vesentlig å ha godt kvalifiserte og kompetente voksne som kan det å tilrettelegge i de situasjonene som allerede er i barnehagen. I samarbeidet mellom logopedene og pedagogene kom det fram fra pedagogenes side, særlig lærerne, at de trenger gode retningslinjer for

hvordan de skal jobbe fra logopedene. Det kan virke som at det trengs bedre systematisering av arbeidet også høyere opp i nivåene. Det at det er store variasjoner også i kommunene kan tyde på at det er et behov for tydeligere og klarere rammer rundt hvordan man skal jobbe med disse utfordringene. I forhold til de utviklingsmessige språkforstyrrelsene er det viktig at pedagogene ikke bare har en generell høy faglig kompetanse, men at man ser på *hvilken* kompetanse de har. Det nytter ikke å si at man skal heve kompetansen blant barnehagelærere og lærere hvis det ikke er den rette kompetansen. Her er jo særlig det tverrfaglige samarbeidet mellom pedagogene og logopedene av stor betydning. Logopedene skal jo i sitt arbeid øke kompetansen til pedagogene og veilede dem og støtte dem i arbeidet med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Dette forutsetter jo at det *er* et tverrfaglig samarbeid der denne kunnskapsvekslingen får mulighet til å skje. Lavterskel- tilbudet som kommunen i dette prosjektet tilbyr, tenker jeg er et svært godt og viktig tilbud. Både fordi det bidrar til en tidligere innsats fordi de ikke trenger en sakkyndig vurdering i bunn, og fordi det er lett tilgjengelig, noe som kan bidra til flere tverrfaglige samarbeid. På samme måte er den intensive opplæringen i skolen, et svært godt tilbud for å komme tidligere i gang. Jeg tenker at det må legges til rette for gode systemer slik at de som jobber direkte med barna har bedre muligheter for å lykkes.

Til slutt vil jeg avrunde denne oppgaven med å nok en gang trekke fram den tidlige innsatsen og si som en av logopedene «vente og se- det er ingen holdning».

Litteraturliste

Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Befring, E. (2014). Forebygging: tidlig innsats til barnets beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (s. 22-36). Cappelen damm AS.

Bjørnsrud, H. (2014). Tidlig innsats for en inkluderende skole: om tilhørighet og om læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (s. 38-50). Cappelen damm AS

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2014). Tidlig innsats og framtidige utfordringer for norsk skole. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (s. 153-165). Cappelen damm AS

Birch, M., Miller, T., Mauthner, M. & Jessop, J. (2002). Introduction. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (red.), *Ethics in qualitative research* (s. 1-13). London: Sage

Buli-Holmberg, J. (2014). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (s. 71-85). Cappelen damm AS.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monstrud, M-B., Ottem, E., Horn, E., Engen, L., Helle, H., Kausrud, T., Koss, M. & Utgård, T. (2007). *Språkveilederen*. Bredtvet kompetansesenter.

Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Glavin, K. & Erdal, B. (2016). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune- Norge*. Kommuneforlaget.

Glavin, K. & Erdal, B. (2016). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune- Norge*. Kommuneforlaget.

Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Høigård, A., Mjør, I. & Hoel, T. (2009). *Temahefte: om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.

Jensen, Torben K. 1990: "Sygepleje som etisk know-how" i Jensen, T.K. mfl. (red.) 1990; s. 135-173 i Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.

Kristoffersen, K. E. & Simonsen, H. G. (2011). Tidlig språkutvikling hos norske barn. I Espenakk U. ml.: *Tras. Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Kristoffersen, K. E., Rygvold, A-L., Klem, M., Valand, S. B., Asbjørnsen, A. & Næss, K-A. (2021). Terminologi for vansker med språk hos barn og unge: En konsensusstudie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 3, 6-9.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Med hjemmel i opplæringsloven § 1-5. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.

Lie, B. (2014). Språkvansker hos førskolebarn. I V. D. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogiskhjelp i barnehagen* (s. 182-196). Cappelen damm AS.

Lind, M. & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter: Norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Novus AS

Lyster, S-A. H. (2021). Språk- og talevansker hos barnehagebarnet- et avhjelpende og forbyggende perspektiv. I B. I. B. Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg.) (s.215-239). Fagbokforlaget.

Meld. St. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på: tidlig innstas og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nilsen, S. (2014). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (s. 52-69). Cappelen damm AS.

Nilsen, V. D. (2016). Samarbeid i barnehagen. I V. I. Nilsen (Red.), *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (31-56). Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek. Kompetanse for livet*. Oslo. Cappelen Damm.

Skau, G. M. (2018). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm AS.

Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2022, 21. februar). *Utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD)*. <https://www.statped.no/sprakforstyrrelser/dld/>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 1. august). Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Regjeringen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Thorkildsen, J. von K. (2010). Barns tidlige språktilegnelse. Nye metoder og funn. I Moe, V., K. Slinning og M. B. Hansen (red.): *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal.

Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg.). Gyldendal akademisk.

Westerlund, M. (2012). *Språkutvikling i førskolealder*. Tell Forlag.

Wilson, D., Haustatter, R. S. & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Fagbokforlaget.

Vedlegg 1.

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan samarbeider logopedier og pedagoger om barn med språkforstyrrelser ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvide min kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser hos barn og hvordan logopedier og pedagoger samarbeider om arbeidet med dette. I dette skrivet gir vi 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.

Gangen i språkutviklingen til barn varierer og grensene mellom typisk, forsinket og avvikende språkutvikling er uklare. Det kan derfor være utfordrende og skille mellom en sein utvikling og et språkproblem. Både pedagoger og lærere er pliktige til å følge med i den språklige utviklingen til barna for å kunne oppdage eventuelle avvik. Dette forutsetter god faglig kunnskap om barns språkutvikling og kunnskap om videre oppfølging og prosedyre. Arbeid med språk- og talevansker er viktig for den videre utviklingen da det kan gi vidtrekkende konsekvenser. Samspillet med andre påvirkes av hvordan man behersker å uttrykke sine tanker og meninger, noe som igjen vil påvirke eget selvbilde. Egen læring påvirkes også ved at man i takt med mer komplisert språk forstår mindre av det som undervises. Det er derfor viktig at barn med språkvansker oppdages og får hjelp tidlig (Høigård, 2019, s.163- 165).

Jeg ønsker i denne oppgaven å undersøke hva logopedier mener er viktige punkter for å oppdage språkvansker tidlig og hvordan de samarbeider med barnehagelærere og lærere. Hvordan veileder de pedagoger og lærere for videre oppfølging av et barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Hvordan er kompetansenivået til pedagoger og lærere. Har mange barnehagelærere en «vent å se- taktikk» og nøler med å kontakte logoped?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Logopediutdanningen ved Nord universitet i Bodø er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det blir sendt ut henvendelser til logopedier, barnehagelærere og lærere. For å kunne svare på problemstillingen min ser jeg det som hensiktsmessig å intervjuer logopedier, barnehagelærere

og lærere som har erfaring med utviklingsmessige språkforstyrrelser. Jeg ønsker å intervju to personer fra hver gruppe.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i forskningsprosjektet innebærer å svare på spørsmål knyttet til tema i et kvalitativt intervju. Intervjuet vil foregå ansikt til ansikt og ha en varighet på ca. 30-45 minutter. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak til hjelp for senere analyse av opplysningene. Med spørsmålene ønsker jeg å innhente informasjon om hvordan logoped og pedagoger arbeider for å oppdage utviklingsmessige språkforstyrrelser så tidlig som mulig.

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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Lydopptak blir tatt opp med “nettskjema diktafon app” og innhentet data blir lagret her. Appen er Nord universitets foretrukne verktøy til gjennomføring av lydopptak av fortrolig data. Deltakere blir anonymisert og skal ikke gjenkjennes i notater og oppgave.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 16. mai 2022. Etter prosjektslutt vil datamaterialet slettes. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, og i samsvar med personvernregelverket. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student i dette forskningsprosjektet og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Lydopptak blir tatt opp med “nettskjema diktafon app” og innhentet data blir lagret her. Appen er Nord universitets foretrukne verktøy til gjennomføring av lydopptak av fortrolig data. Deltakere blir anonymisert og skal ikke gjenkjennes i notater og oppgave.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student: Emilie Tokle, epost: em_tok@hotmail.com eller telefon: 90850351
- Nord universitet ved Kristian Emil Kristoffersen, epost: kristianemilk@gmail.com eller telefon: 90641995
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, epost: personvernombud@nord.no eller telefon: 74022750

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristian Emil Kristoffersen
(Forsker/veileder)

Emilie Tokle
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan samarbeider logopeder og pedagoger om barn med språkforstyrrelser?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2.

Intervjuguide:

Kort om meg:

- Introduksjon
- Bakgrunn for oppgave
- Bakgrunn for utvalg av intervjuperson
- Rammene for intervjuet
- Har du noen spørsmål, er det noe som er uklart?

Informasjon om intervjupersonen:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i barnehage/skole/som logoped?
- Er du kjent med betegnelsen utviklingsmessige språkforstyrrelser?

Logoped:

- Hvordan samarbeider du med barnehagelærer/lærer?
- I hvor stor grad er barnehagelærer/lærer med i prosessen? (utredning, veiledning, tiltak)
- Opplever du at det tar lang tid før logoped blir kontaktet?
- Opplever du at det er lettere å oppdage språkforstyrrelser der hvor det er andre vansker i tillegg?
- Hvilke verktøy bruker dere i å utrede en språkforstyrrelse?
- Hvorfor er det viktig med tidlig innsats? Hva kan konsekvensene av å ikke oppdage/utrede en språkforstyrrelse være?

Barnehagelærere:

- Hvilken aldersgruppe arbeider du med?
- Hvordan jobber dere med språk i barnehagen?
- Føler du at du har tilstrekkelig med kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser?
- Har du noen markører du ser etter hvis et barn ikke følger en typisk språkutvikling?
- Er det «lettere» å oppdage en språkforstyrrelse assosiert med en biomedisinsk tilstand (down syndrom, autismespekterforstyrrelser)?
- Hvilke rutiner har dere på å melde inn en språkforstyrrelse hos et barn?
- Hvordan opplever du samarbeidet med logoped? (veiledning, oppfølging, informasjon om språkforstyrrelser)

- Erfarer du at barn med språkforstyrrelser har vansker med å «henge med»? Har du noen eksempler på barn som faller utenfor (i lek, samspill) pga. utfordringer med språket?

Lærere:

- Hvilket trinn arbeider du med?
- Opplever du ofte barn med en språkforstyrrelse som først får hjelp når de har startet på skolen?
- Hvis barnet tidligere ikke har fått logopedisk hjelp, hvilke markører ser du etter i en utypisk språkutvikling?
- Føler du at du har tilstrekkelig med kunnskap om utviklingsmessige språkforstyrrelser?
- Hvordan opplever du samarbeidet med logoped? (veiledning, oppfølging, informasjon om språkforstyrrelser)

- Erfarer du at barn med språkforstyrrelser oftere havner utenfor enn barn som følger en typisk språkutvikling? (sosialt og faglig)
- Har du eksempler der hvor barn har havnet utenfor? Og hvordan det påvirker barnet?

Oppsummering:

- Oppsummere funn - har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du tenker er viktig å få fram og som jeg ikke har spurt om?
- Er det greit at jeg kontakter deg igjen om det skulle være behov for oppklarende spørsmål?

Vedlegg 3.

Vurdering fra NSD

Referansenummer

764059

Prosjekttittel

Howdan samarbeider logopedar og pedagoger om barn med språkforstyrrelser?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristian E. Kristoffersen, kristian.e.kristoffersen@nord.no, tlf: 90641995

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emilie Tokle, em_tok@hotmail.com, tlf: 90850351

Prosjektperiode

24.09.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)

17.03.2022 – Vurdert

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!