

UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Språk i bruk er språk i vekst.»

En kvalitativ intervjuundersøkelse av logopeders arbeid med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til barnehagebarn med spesifikke språkvansker.

—
Ragnhild Glad Remen

Masteroppgave i logopedi

Mai 15



«Språk i bruk, er språk i vekst»

Sammendrag

Hensikt: Hensikten med oppgaven er å utvikle kunnskap og økt forståelse av hva man som logoped bør vektlegge i arbeidet med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til spesifikke språkvansker hos barnehagebarn. Slik kunnskap kan bidra til økt trygghet og støtte spesielt for nyutdannede logopeder når de skal starte sitt arbeid med barn med spesifikke språkvansker. Kjennskap til hva som er vanligste henvisningsgrunn fra barnehage til logoped kan øke bevisstheten rundt forskjellen mellom ekspressive og impulsive språkvansker, og hva ulike faggrupper opplever som mest problematisk.

Problemstilling: Problemstillingen er formulert slik: «*Hva er vanligste henvisningsgrunn til logoped fra barnehagen, og hva legger logopeden vekt på i arbeidet med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til barnehagebarn med spesifikke språkvansker?*».

Metode: Problemstillingen er belyst gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse. Utvalget består av fire kommunalt ansatte logopeder fra fire ulike kommuner. Alle intervjuene ble gjennomført på logopedens arbeidssteder. Intervjuene hadde en semistrukturert form, og ble gjennomført med støtte av intervjuguide. Jeg har benyttet lydopptaker for å kunne være konsentrert om informanten og samtalen under intervjuet, og for å kunne transkribere innholdet fra muntlig til skriftlig form. Studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Resultater: Informantene støtter opp om at «uttalevansker» er den hyppigste henvisningsgrunnen fra barnehage til logoped. Det understrekes imidlertid av informantene at det også forekommer en del rene uttalevansker, men svært ofte viser det seg etter nærmere utredning å være impulsive vansker i tillegg. En samlet informantgruppe mener årsaken er at «uttalevansker» er hørbart og derfor lettere å ta tak i enn impulsive vansker. Funnene viser at det kan være vanskelig å sette ord på hva man gjør i prosessen med utarbeiding og valg av tiltak, og hvorfor man velger som man gjør. Det er en sammensatt prosess som avhenger av teoretisk kunnskap, erfaring, samarbeid med barnehage og foreldre, og ideelt sett god tid. Funnene viser at informantene i stor grad vektlegger de samme aspektene i arbeidet med utarbeiding av tiltak. Tema jeg har tatt opp til drøfting er: utredning, erfaringens og teoriens rolle, å legge til rette for språk i funksjonelt bruk, tidlig innsats, intensitet og samarbeid med barnehage og foreldre, hvem som «eier» problemet, og verdien av et helhetsperspektiv. Disse temaene er valgt fordi informantenes utsagn i forhold til disse temaene bidrar mest til å besvare problemstillingen.

Forord

Når arbeidet med masteroppgaven nå går mot slutten, ser jeg tilbake på denne perioden med mange følelser. Det har til tider vært utrolig tungt og vanskelig, men også interessant og svært lærerikt. Jeg gleder meg stort over at jeg har klart å gjennomføre studiet, til tross for tidvis tunge tider. Jeg har ikke klart dette arbeidet alene, og det er mange som fortjener en takk.

Til informantene. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt mulig å skrive. Takk for at dere tok dere tid til å bidra, til tross for en hektisk arbeidshverdag.

Til min manns arbeidsgiver, Serit It- partner. Takk for at jeg har fått låne kontor plass i lang tid. Det har vært uvurderlig hjelp.

Til min veileder, Jorun Høier. Takk for gode råd, kjappe tilbakemeldinger, og støtte gjennom hele skriveprosessen.

Til mine venner. Takk for sosiale avbrekk, for at dere har hørt på klaging når det har vært tungt, og for at dere har hatt tro på meg.

Til Mamma og Pappa. Takk for at dere har gitt meg all mulig støtte og alltid trodd på meg. Takk for gode ord, lån av hytta, og mange timer barnevakt. Jeg vet at man ikke får velge sine foreldre, men jeg tror bestemt at jeg var ekstra heldig, og fikk velge mine. Dere er verdens beste.

Til min kjære Knut. Takk for uforbeholden støtte og oppmuntring gjennom hele denne perioden. Takk for at du har tatt hovedansvaret hjemme, for at du alltid har trodd på meg, og for at du er akkurat den du er.

Og sist, men aldeles ikke minst, til mine to flotte gutter Johan og Henrik. Takk for at dere har holdt ut med en mamma som har vært mye borte, og som til tider har vært veldig veldig kjedelig. Dere to er mine helter!

Tusen takk!

Mai, 2015

Til min svigermor, Sonja.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn, tema og hensikt.....	1
1.2	Formål og problemstilling.....	3
1.3	Avgrensing og begrepsavklaring.....	3
1.3	Oppgavens oppbygging	4
2.0	Teoretisk bakgrunn.....	5
2.1	Hva er språk?	5
2.1.1	Normal språkutvikling.	6
2.2	Språkvansker	8
2.2.1	Hva er språkvansker?	8
2.2.2	Hva er spesifikke språkvansker?.....	9
2.3	Forekomst.....	11
2.4	Hva skyldes spesifikke språkvansker, og hvilke konsekvenser kan det få?	13
2.4.1	Mulige årsaksforklaringer	13
2.4.2	Mulige konsekvenser.....	14
2.5	Logopedisk utredning og behandlingstiltak	15
3.0	Metode	17
3.1	Kvalitativ metode	17
3.2	Førforståelse.....	18
3.3	Metodisk tilnærming.....	18
3.3.1	Det kvalitative forskningsintervjuet	18
3.4	Forskningsprosessen.....	19
3.4.1	Utvalg.....	19
3.4.2	Godkjenningsprosess og intervjuguide	20
3.4.3	Intervjusituasjonen.....	22
3.4.4	Transkribering.....	23
3.4.5	Analyse og kategorisering	23
3.5	Validitet og reliabilitet	24
3.6	Etiske hensyn og metodiske utfordringer	25
4.0	Resultater	27
4.2	Språk og spesifikke språkvansker	28
4.2.1	Språk og språkutvikling.....	28

4.2.2	Forståelse av spesifikke språkvansker	29
4.3	Forekomst.....	30
4.3.1	Henvisningsgrunn	30
4.3.2	Barnehagepersonalets forståelse av spesifikke språkvansker	30
4.4	Kartlegging og utredning	31
4.5	Tiltak	33
4.5.1	Hovedfokus for behandlingen	33
4.5.2	Erfaringens og teoriens rolle i arbeidet.....	34
4.5.3	Tidlig innsats.....	34
4.5.4	Intensitet, og samarbeid med barnehagepersonalet.....	35
5.0	Drøfting.....	37
5.1	Hvordan forstår informantene begrepene språk og spesifikke språkvansker?	37
5.1.1	Språk.....	37
5.1.2	Spesifikke språkvansker.....	38
5.2	Hva er vanligste henvisningsgrunn til logoped fra barnehagen?	39
5.3	Hva vektlegger logopedene i sitt arbeid med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til barnehagebarn med spesifikke språkvansker?	41
5.3.1	Erfaring og teori.....	41
5.3.2	Utredning.....	42
5.3.3	Å legge til rette for språk i funksjonelt bruk.....	44
5.3.4	Tidlig innsats.....	46
5.3.5	Intensitet, og samarbeid med barnehage og foreldre	46
5.3.6	Hvem «eier» problemet?	48
5.3.7	Helhetsperspektiv.....	49
6.0	Avslutning.....	51
6.1	Oppsummering.....	51
	Veien videre.....	54
	Litteraturliste.....	55
	Vedlegg 1: Informasjonsbrev.....	59
	Vedlegg 2: Intervjuguide	61
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	65

1.0 Innledning

I valg av tema til denne masteroppgaven har jeg lagt hovedvekt på min egen interesse, og hatt fokus på hva jeg ønsker å lære mer om før jeg selv skal praktisere som logoped. Tema for oppgaven er logopeders arbeid med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til barnehagebarn med spesifikke språkvansker.

1.1 Bakgrunn, tema og hensikt

Språk er viktig. Det er et redskap for å uttrykke følelser, behov og meninger, og til å utvikle kunnskap og kompetanse. Det er kommunikasjonens fundament. «*Språk er det mest essensielle ved det å være menneske*» (Bye 2003:13). Vi lever i et samfunn hvor læringstrykket og kravene til kognitive funksjoner som hukommelse, resonnering og språk øker etter hvert som barna blir eldre (Bele 2008). Derfor er et godt utviklet språk viktig. Når barn tilegner seg sitt første språk lærer de ord som har sterk sammenheng med det de ser, opplever og erfarer. Etter hvert som barna blir eldre fjernes språket mer og mer fra barnets erfaringsgrunnlag, og man kan enkelt forestille seg hvilke utfordringer barn med språkvansker står overfor i et samfunn hvor språket står så sentralt. «*Det er språket som bestemmer...*», sier Bjar (2008:23), og språklige evner er avgjørende for om elever lykkes i skolen. Derfor er det viktig å hjelpe barn med språkvansker allerede i barnehagen slik at man i størst mulig grad begrenser eventuelle negative konsekvenser språkvanskene kan få. God tilegnelse av språket som symbolsystem innebærer at man forstår hva andre sier, og at man kan skape tanker og ideer som uttrykkes i form av ord og setningsstrukturer som passer i sammenhengen, sier Lian og Ottem (2008). Mangel på slike ferdigheter kan få store konsekvenser. Ved å styrke språkkompetansen kan man bidra til at barn enklere lærer å lese og skrive, og til at det utvikles gode psykososiale miljøer. Et av mine mål som snart ferdig logoped er å jobbe for å gjøre konsekvensene av et barns språkvansker så små som mulig. Jeg ønsker å være sterkest mulig rustet til arbeidet når jeg blir praktiserende logoped. Gjennom arbeid med denne oppgaven håper jeg å oppnå økt kunnskap om spesifikke språkvansker for videre å kunne bidra til å redusere eventuelle negative konsekvenser av språkvansker, og til at barn med språkvansker skal få en litt lettere hverdag.

Det er stor variasjon i normal språkutvikling, og alle barn utvikles i ulikt tempo. Noe man mistenker for å være en språkvanske kan i mange tilfeller være en variant av normal utvikling, og omvendt. Dette må man være bevisst på når man arbeider med barn, spesielt i utredning av

spesifikke språkvansker. Jeg tror at det som nyutdannet logoped kan være utfordrende både å velge og utarbeide tiltak i forhold til barn med spesifikke språkvansker, fordi man ikke vet hvor man skal starte. Når vurderer man språkvansken som et problem, og når har et barn behov for behandling? Hvilken behandling velger man, og hvorfor? Jeg har en oppfatning om at mange logopeder baserer sine valg av tiltak på egen erfaring, mer enn på teoretisk kunnskap.

Språkvansker er et vidt begrep, og vanskene kan gjøre seg gjeldende på alle språkets områder, både form, innhold og bruk. Felles for barn med språkvansker er at de har vansker med ett eller flere områder av språket, f. eks å produsere -, eller å forstå språk. Det er vanlig å skille mellom generelle og spesifikke språkvansker. Generelle språkvansker regnes som en sekundærvanske man ser i sammenheng med et fysisk eller psykisk handicap, og hvor språkvanskene er en konsekvens av dette. Når språkvanskene er barnets primære vanske og når vansken ikke kan tilskrives andre mulige fysiske årsaksforklaringer, som hørselshemming, fysisk/ psykisk utviklingshemming osv., kaller man det spesifikke språkvansker (Bishop 1997, 2006, Leonard 2014, Lian og Ottem 2008). Jeg har mange ganger hørt foreldre og barnehagepersonale si «*Han snakker ikke rent*», «*Hun klarer ikke å si R*», «*Han snakker så utydelig*», og har også selv kommentert mulige språkvansker på denne måten. Avvikende talespråk er hørbart og lett å oppdage. På bakgrunn av at barn med «uttalevansker» kanskje er lettest å oppdage, har jeg en antakelse om at det også er disse barna som henvises oftest til logoped. Betyr det at slike vansker er mest utbredt? Gjennom logopedstudiet har jeg blitt oppmerksom på at barns språkvansker er mye mer enn og ikke «snakke rent». Problemet er svært sammensatt og det ligger ofte mer bak. Jeg er nysgjerrig på hva dette er, hvordan begrepet spesifikke språkvansker forstås ute i «praksisfeltet», og hva man legger til grunn for valg av tiltak. Derfor har jeg valgt å fokusere på spesifikke språkvansker.

Hensikten med oppgaven er å utvikle kunnskap og økt forståelse av hva man som logoped bør vektlegge i arbeidet med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til spesifikke språkvansker hos barnehagebarn. Kunnskap om hva som vektlegges i forhold til tiltak kan bidra til økt trygghet og støtte spesielt for nyutdannede logopeder når de skal starte sitt arbeid med tiltak i forhold til barn med spesifikke språkvansker. Barn med språkvansker er en gruppe mennesker jeg vil komme til å arbeide med, og det falt meg derfor naturlig å bruke denne masteroppgaven til å fordype meg i emnet.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan praktiserende logopeder forstår begrepet spesifikke språkvansker, og hva de vektlegger i arbeidet med utredning og prosessen med utarbeiding av tiltak. Jeg vil finne ut hva som er vanligst henvisningsgrunn, og om logopedene deler min oppfatning om at flest barn henvises for «uttalevansker». Jeg ønsker å finne ut om henvisningene gir et reelt bilde av forekomsten av spesifikke språkvansker blant førskolebarn, eller om bildet er mer sammensatt. Jeg vil også se nærmere på tiltaksfasen og undersøke hva informantene vektlegger i prosessen mot valg av tiltak i forhold til spesifikke språkvansker, og hvordan valgene begrunnes, og hvordan de gjennomføres. Gjennom undersøkelsen ønsker jeg å få et innblikk i logopedenes arbeid med barnehagebarn med spesifikke språkvansker, og å få tak i deres erfaringer med, og refleksjoner rundt dette arbeidet. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

«Hva er vanligste henvisningsgrunn til logoped fra barnehagen, og hva legger logopeden vekt på i arbeidet med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til barnehagebarn med spesifikke språkvansker?»

For å finne svar på dette har jeg gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse hvor jeg har intervjuet fire logopeder.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

De mest sentrale begrepene i oppgaven er «språk», «spesifikke språkvansker», og «utarbeiding av tiltak». Språk omfatter mye, men i denne oppgaven beskriver jeg «språk» i hovedsak slik det beskrives av Bloom og Lahey (1978), med en tredeling i form av bruk, form, og innhold. Jeg har også tatt med kommunikasjonsaspektet ved språket, og hvordan språk gjør oss i stand til å kommunisere med andre mennesker. Spesifikke språkvansker er språkvansker som ikke har noen entydig årsak, som f. eks utviklingshemning, autisme osv., og som spesifikt rammer språket. Slike språkvansker kan ramme alle språkets områder. Med «utarbeiding av tiltak» mener jeg prosessen fram mot valg av tiltak, nærmere bestemt hva man skal gjøre sammen med barnet, hvilket materiell man velger å bruke, og hvordan tiltakene skal gjennomføres. Prosessen fram mot disse valgene er det jeg har ønsket å få et innblikk i.

For å avgrense oppgaven, og begrense datamaterialet, har jeg bedt informantene fokusere på sitt arbeid med barnehagebarn. Informantene arbeider med et større aldersspekter, men jeg

valgte å fokusere på en aldersgruppe. En annen avgrensing er gjort i forhold til valg av teori. Jeg har valgt kun å kommentere kort hva inklusjons- og eksklusjonskriteriene for diagnostisering av spesifikke språkvansker innebærer. Jeg anser det som et sentralt tema innenfor temaet spesifikke språkvansker men jeg har likevel valgt bort en grundigere redegjørelse. Det er i hovedsak på grunn av begrenset plass, men også fordi jeg ikke anså det blant det mest relevante i forhold til problemstillingen og resultatene.

1.3 Oppgavens oppbygging

I Kapittel 1 gjør jeg rede for valg av tema, og formålet med oppgaven. Problemstillingen presenteres også her. Kapitlet inneholder også begrunnelse for avgrensing av oppgaven, i tillegg til en kort redegjørelse av sentrale begreper. Tilslutt i kapitlet er en kort oversikt over oppgavens oppbygging.

I Kapittel 2 følger en redegjørelse av relevante begreper i forhold til oppgavens tema. Dette er oppgavens teorigrunnlag.

I Kapittel 3 omtaler jeg de metodiske aspektene ved oppgaven. Jeg presenterer undersøkelsens utvalg, og redegjør for valg av forskningsmetode og design. Videre følger en diskusjon om undersøkelsesprosessen, validitet og reliabilitet, etiske hensyn og metodiske utfordringer.

I Kapittel 4 reflekterer jeg over, og drøfter resultatene i lys av teori.

Kapittel 5 er en oppsummerende avslutning. Tilslutt er noen avsluttende ord og tanker om veien videre.

2.0 Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for og diskutere begrepene språk, språkutvikling, og spesifikke språkvansker. Målet med behandling av språkvansker hos barn er et ønske om å bidra til endring og bedring hos de som er rammet. Hovedønsket til mange barn med språkvansker, og deres foreldre, er å få et «normalt» språk, og å kunne snakke som «alle andre». Det er ikke alltid mulig, men man må forsøke å hjelpe barnet til å kunne utnytte sitt fulle potensiale. Språket er grunnlaget for kommunikasjon, og er en viktig del av vår personlighet. Jeg vil derfor starte oppgaven med å skrive om språk og språkutvikling, og språkets betydning. Deretter redegjør jeg for begrepet spesifikke språkvansker, forekomst av spesifikke språkvansker, kort om mulige årsaker, og hvordan vanskene kommer til uttrykk. Til slutt i kapitlet skriver jeg kort om logopedisk utredning og behandlingstiltak.

2.1 Hva er språk?

Språkprofessor Helge Dyvik (2001) beskriver språk som et tegnsystem som er felles for en gruppe mennesker, et slags lager av tegn som menneskene i denne gruppen kan ta i bruk når de trenger det. Helene Uri (2004) beskriver språket som et system av regler for danning av ytringer. Systemene er felles for en gruppe mennesker, men forskjellige fra samfunn til samfunn. Bloom og Lahey (1978) beskriver språk som «...*a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system and arbitrary signals for communication*» (Bloom og Lahey 1978:4). Språkbegrepet rommer både verbal og nonverbal kommunikasjon. Tale-, tegn-, og skriftspråk er vår verbale kommunikasjon, mens non- verbal kommunikasjon inkluderer kroppsspråk, tonefall, ansiktsuttrykk, mimikk osv. Nonverbal kommunikasjon formidler følelser, og uttrykker noe om forholdet mellom mennesker som snakker sammen (Rygvoid 2012:323). Vårt ekspressive språk er det vi uttrykker, mens hvordan vi forstår språk, omtales som impressivt språk. Å mestre språket handler ikke bare om ord og setninger, men også om kommunikasjon, informasjon, og forståelse (Kristoffersen 2005, Rygvold 2012).

Bloom og Lahey (1978) deler språket i tre deler: *form, innhold og bruk*. De hevder at den beste måten å forstå språk på er å vurdere hver del for seg, hva de betyr, hva de bidrar med til definisjonen av språk, og hvordan de virker sammen. Figuren illustrerer hvordan de ulike sidene ved språket henger sammen. Delene overlapper og er avhengige av hverandre, de står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, men kan også analyseres separat (Helland

2014:14). Hvordan man forklarer språk varierer. Man kan se delene hver for seg, men alt henger sammen. Barn trenger gode kunnskaper og god utvikling på alle områdene for å kunne ha en god språkutvikling. Når alle tre områdene er i bruk, og beherskes, beskrives det som normal språkutvikling (Bloom & Lahey 1978).

Form inkluderer fonologi, morfologi og syntaks, som er de lingvistiske elementene som knytter sammen lyder og symboler til å gi noe betydning. Det er det konvensjonelle systemet av språklyder (fonologi), ordleksikon og bøyninger (morfologi), og regler for hvordan elementene i leksikonet kan settes sammen for å forme fraser og setninger (syntaks) (Bloom & Lahey 1978:291). *Innhold* dreier seg om språkets semantikk, om betydningen eller meningsinnholdet i ord og setninger. Det



dreier seg om kulturen språket tilhører, og kulturens verdensoppfatning (Helland 2012). *Bruk* omhandler språkets funksjon og reglene som styrer bruken av det. Reglene kalles pragmatikk, og handler om tilpasning og bruk av språket i ulike sosiale kontekster, og om tolkning av språk i en sosial kontekst (Helland 2012). Det handler om at språket brukes ulikt i ulike kontekster, og hvordan man skal bruke det (Bloom & Lahey 1978:291). Man kan si at alt dette satt sammen i system blir til språk slik vi kjenner det.

2.1.1 Normal språkutvikling.

Synet på hvordan barn tilegner seg språk har utviklet seg over mange år. Ulike teoretiske forklaringer på hvordan de fleste barn utvikler språket har i stor grad handlet om arven og miljøets betydning (Rygvoold 2012). Diskusjonen har gått mellom to ytterpunkter: Chomskys (1968) teori fokuserer på at språktilegnelse foregår som en biologisk styrt ferdighet som baseres på medfødte språklige evner. Skinner (1957) tar til orde for en teori som fokuserer på miljøets innflytelse på språket, og at språktilegnelsen skjer ved hjelp av den språklige input barnet eksponeres for, imitasjon og ved at omgivelsene belønner korrekt språklig atferd (Hulme og Snowling, 2009:136, Pinker 1984). Vi vet at utviklingen av talespråket skjer parallelt med evnen til å forstå språk (Hulme og Snowling 2009:138), og det starter ved normal utvikling med babling ved ca. 6 mnd. alder. «*In general, language acquisition is a stubbornly robust process; from what we can tell there is virtually no way to prevent it from*

happening short of raising a child in a barrel» (Pinker 1984). Utsagnet kan anses som noe bastant, men det illustrerer at språktilegnelse og språkutvikling er naturlige, men likevel komplekse prosesser. Selv om mennesker har medfødte forutsetninger for å lære språk, er genetiske forklaringer likevel ikke tilstrekkelig. For å utvikle språket må barnet klare å trekke ut akustiske signaler som er relevant for språket. Dette forutsetter oppmerksomhet og auditiv oppmerksomhet (Hulme og Snowling 2009). I tillegg må barnet få språklig stimuli fra omgivelsene. Man kan dermed si at språktilegnelse skjer gjennom et samspill mellom biologiske, kognitive, sosiale og miljømessige forhold (Rygvoid 2012). Bishop (2006) uttrykker at talespråket kommer så naturlig for de fleste barn at man sjelden stopper opp og tenker over hvilken enorm bragd det egentlig er. Videre hevder hun at de fleste barn vil tilegne seg språket lett og uanstrengt, og utvikle et aldersadekvat talespråk selv ved eksponering for svakt språklig input fra voksne, eller ved synshemming, og de ikke kan se det man snakker om (Bishop 2006).

Når barnets språk, i form av ord, bøyninger og setninger avviker fra voksenspråkets regler, kan det tolkes som et tegn på at barnet har begynt å utforske språkreglene (Rygvoid 2012). Avvikene kan være generalisering av reglene for substantiv-, og verb-bøyning, uvanlig setningsstruktur, og utelatelser av lyder og stavelser. Dette er forenklingsprosesser barnet bruker for å redusere kompleksiteten i det talespråket det ønsker å produsere (Leonard 2014, Hulme og Snowling 2009). Ved normal språkutvikling sier de fleste barn sine første ord ved 1 års alder, og har ca. 50 ord i sitt vokabular ved 18-19 mnd. (Lian og Ottem 2008:32). Det er viktig å presisere at det er store individuelle forskjeller, at alle barn er forskjellige, og at utviklingen ikke er lik hos noen. Fra det øyeblikket et menneske kommer til verden er det i stand til å delta i enkle, førverbale samspill. Et spedbarn etterligner den voksnes ansiktsuttrykk, og etter få uker vil barnet kunne delta i det som kalles protodialoger (Lind 2005). Barnet vil kunne oppdage og reagere på endringer i den voksnes uttrykk og sinnsstemninger. Dette er en tidlig form for kommunikasjon, og er forløperen for den senere utviklingen av språklig kommunikasjon og evnen til å delta i samtaler (Lind 2005). Ved å være vitne til, og delta i mange samtaler i løpet av de første månedene og årene, blir samtalen svært viktig for at barnet skal tilegne seg språk. Man kan si at det blant annet er i kommunikasjon med andre at barnet utformer oppfatninger om seg selv og sine omgivelser. Dette fortsetter livet gjennom, vi bruker samtalen for å skape, endre og opprettholde virkelighetsbildene våre og identiteten vår gjennom språket, i dialogen (Lind 2005). Språkforståelsen kan ses som grunnlaget for å utvikle et talespråk. For å oppnå god språkutvikling, må barnet utvikle forståelse både for det talte språket, i tillegg til å lære å

produsere språk selv, med tegn eller tale. Derfor er både det impressive og det ekspressive språket sentralt når man skal snakke om språk og språkvansker.

2.2 Språkvansker

2.2.1 Hva er språkvansker?

Begrepet «språkvansker» har lenge vært brukt for å beskrive en spesiell type atferd, eller atferd som avviker fra det man kan forvente utfra barnets alder (Bloom & Lahey 1978: 290). Fortsatt er språkvansker en vanlig betegnelse på ulike problemer vi finner hos barn som av ulike grunner ikke utvikler språket som forventet (Rygvdold 2012:326). Grovt sett kan språkvansker deles i to undergrupper, generelle og spesifikke språkvansker. Ved generelle språkvansker regnes språkvansken som sekundær i forhold til en annen kjent årsaksforklaring, som f. eks utviklingshemming, autisme, syn- eller hørselshemming, ulike syndromer, eller AD/HD. Ved spesifikke språkvansker er språkproblemet det barnets primære problem, og man har ingen god forklaring på vanskene (Leonard 2014, Lian og Ottem 2008). Barn med spesifikke språkvansker følger en tilnærmet normal utvikling på alle områder, men tilegner seg ikke språket på normal måte, tilsynelatende uten grunn. Noen i denne gruppen barn utvikler etterhvert et normalt språk, men utviklingen går saktere enn hos andre. Mens noen «vokser språkvanskene av seg», finnes det en gruppe barn hvor språkvanskene vedvarer uten at en finner noen egentlig årsak til språkvanskene. Denne typen vansker omtales i litteraturen som spesifikke språkvansker (Bishop 1997). Med «spesifikk» menes det at vanskene sees i en kontekst av en ellers normal utvikling (Bishop 1997). Språkvansker handler i hovedsak om problemer å produsere -, eller å forstå språk, og det kan ramme alle språkets områder, både form, innhold, og bruk. Bishop (1997, 2006) hevder at «*Language is so readily acquired and so universal in human affairs that it is easy to forget what a complex phenomenon it is*». Nettopp derfor er problemer med å forstå eller å produsere språk blant de mest frustrerende og isolerende handicap et barn kan ha (Hulme og Snowling 2009). Språkvansker oppdages ofte i førskolealder, i form av avvikende språkutvikling. I førskoleårene gjør mange såkalte «late talkers» store framskritt uten behandling, men å si på forhånd hvem disse barna er, er svært vanskelig (Paul 1996). Derfor kan det være vanskelig å avgjøre om det dreier seg om en språkforstyrrelse eller en forsinkelse av normal språkutvikling. Det er derfor svært viktig å være bevisst på den store variasjonen i det man regner som normal språkutvikling.

«Spesifikke språkvansker» har vært omtalt på ulike vis gjennom årene. «Forsinket språk» antyder at timingen i språkutviklingen er unormal, og at barnet vil gå gjennom vanlige utviklingssteg, bare langsommere enn normalt. Bishop (1997) mener at måten man omtaler vansken på kan bli upresis, og hevder at jo mindre vi vet om et fenomen, jo mer upresis er måten vi omtaler det på (Bishop (1997)). På bakgrunn av det kan man hevde at hvordan man forstår begrepet har betydning for hvilken behandling man velger. Det mest foretrukne begrepet i forskning i dag er imidlertid «spesifikk språkvanske» (Specific language impairment) (Bishop 1997, Leonard 2014). Denne betegnelsen er nøytral i forhold til spørsmålet om det dreier seg om forsinkelse eller forstyrrelse (Bishop 1997), og man unngår at tilstanden forveksles med f. eks autisme eller utviklingshemming. Man unngår også inntrykket av at språkvansken er midlertidig (Leonard 2014). ”Specific” brukes fordi språkvansken ses i sammenheng med en ellers normal utvikling, mens ”impairment” viser til en nedsettelse av styrke, verdi, kvalitet eller kvantitet (Bishop 1997). I tillegg til å bruke begrepet «språkvansker» kan det være hensiktsmessig og også beskrive hvordan vanskene arter seg, slik at foreldre/foresatte og fagfolk får en felles forståelse av hva problemet består i (Rygvoold 2012:326). Vedvarende forsinkelse i impressive eller ekspressive språkferdigheter kan si noe om sannsynligheten for at barnet vil utvikle en språkvanske. Foreldrenes grad av bekymring vil også være en god pekepinn på problemets alvorlighetsgrad (Baird 2008).

2.2.2 Hva er spesifikke språkvansker?

Det finnes ulike definisjoner på hva «spesifikke språkvansker» er. Bishop (1997) definerer begrepet slik: «*...a child whose language development is substantially below age level, for no apparent cause*» (Bishop 1997:19). Leonard (2014) definerer det som «*a significant deficit in language ability that cannot be attributed to hearing loss, low nonverbal intelligence, or neurological damage*» (Leonard 2014:3). Hulme og Snowling (2009) bruker begrepet spesifikke språkvansker for å referere til barn hvis muntlige språk- evner er mye svakere enn man kan forvente på bakgrunn av deres nonverbale evner, og hvor ingen andre kjente årsaker kan forklare vanskene (Hulme og Snowling 2009). Conti- Ramsden (2008) forklarer at spesifikke språkvansker i første omgang kjennetegnes av at barnet sier sine første ord senere enn forventet sammenlignet med andre barn på samme alder. Videre hevder Conti- Ramsden (2008) at vansken defineres ved å ekskludere andre mulige årsaker til språkvansken. Hun påpeker at spesifikke språkvansker er en vanske man ikke «vokser av seg», det er en utviklingsforstyrrelse som kan vedvare.

Noen barn tilegner seg ikke et funksjonelt språk, og har en språkmestring og språkutvikling som er betraktelig under aldersnormen, til tross for at de har normal intelligens, og ellers normal utvikling. Språkvanskene har ukjent årsak, og er knyttet bl.a. til å forstå hva andre sier, og til å bruke språket selv (Bishop 1997, Bele 2008). Barn med spesifikke språkvansker har ingen utviklingshemninger, nevrologiske skader, hørselshemninger, eller andre vansker som kan forklare språkvanskene, og det rammer primært språket. Derfor kalles det spesifikke språkvansker (Bele 2008:12, Bishop 1997, Bishop 2006, Rygvold 2012). Spesifikke språkvansker kan ramme alle språkets områder, de viser seg som vansker med å forstå og /eller å produsere språk, og kan beskrives som en brist i en eller flere av de språklige komponentene innhold, form eller bruk, eller i interaksjonen mellom dem (Rygvold 2012). Barn med spesifikke språkvansker er en svært heterogen gruppe, og det er ulike mønstre i hvordan vansken manifesteres hos den enkelte (Hulme og Snowling 2009). Tradisjonelt deles spesifikke språkvansker i to underkategorier, ekspressive og impressive språkvansker. Ekspressive språkvansker dreier seg i hovedsak om vansker med å skille mellom ulike talelyder, lyddiskriminasjon og/ eller evnen til å behandle språklyder som er akustisk forskjellige fra hverandre. Impressive språkvansker handler om forståelsen av språket og dets regler. Noen kan også ha vansker med sosial bruk av språket, mens andre er gode på å kommunisere på tross av vansker med det ekspressive språket (Hulme og Snowling 2009). Språket er et sammensatt symbolsystem. Når barn har språkvansker betyr det at de ikke har god tilgang til dette symbolsystemet (Lian og Ottem, 2008). Å lære språk er kritisk avhengig av evnen til å tolke auditive signaler (Bishop 1997, Hulme og Snowling 2009). Manglende tilgang til symbolsystemet, og manglende evne til å tolke auditive signaler får konsekvenser for både det impressive, og det ekspressive språket.

Et vanlig kjennetegn hos barn med spesifikke språkvansker er blant annet at første ord kommer senere enn normalt (Bishop 2006). Mens barn flest sier sine første ord rundt ca. 11 mnd. alder, sier ikke barn med spesifikke språkvansker sine første ord før nærmere toårsalderen (Helland 2012). Andre kjennetegn, spesielt hos førskolebarn, er umoden språklydsproduksjon, forenklete grammatiske strukturer (f. eks. utelatelse av endinger, bøyninger, og hjelpeverb, langt forbi alderen hvor dette normalt mestres), og begrenset vokabular, i både produksjon og forståelse. Svakt korttidsminne, og problemer med å forstå komplekst språk, spesielt ved høyt taletempo, er andre kjennetegn. En typisk 7-8 åring med spesifikke språkvansker vil ifølge Bishop (2006) ha et ekspressivt språk på nivå med en 3-åring. Det er det ekspressive språket, eller mangelen på dette, omgivelsene hører best, og det

kan derfor forekomme at barn med impressive vansker blir oversett (Lyster 2008). Som nevnt varierer det hvordan man definerer spesifikke språkvansker. Det gjør også hva man legger til grunn for diagnostisering. Likevel råder det enighet blant forskerne om at spesifikke språkvansker er et sammensatt felt. Forskningen støtter også i stor grad opp om den kliniske tradisjonen med å skille mellom ekspressive vansker og impressive vansker, eller en kombinasjon av disse (Bjerkan 2000). Felles for de fleste definisjoner er at barnet må oppnå lavere skåre enn forventet på standardiserte språktester, og ikke ha andre vansker (f.eks., døvhets, lav nonverbal IQ osv.) som forklarer problemet (Hulme og Snowling 2009). De fleste barn med spesifikke språkvansker har både impressive og ekspressive fonologiske vansker på ett eller annet tidspunkt i utviklingen. Fordi spesifikke språkvansker defineres ulikt av teoretikere, kan man anta at også praktiserende logopeder forstår og definerer begrepet noe ulikt. I forskningen er det tradisjon for å bruke et utvalg inklusjons- og eksklusjonskriterier for å diagnostisere spesifikke språkvansker. Kriteriene skiller spesifikke språkvansker fra andre typer språkvansker som kommer av nevrologiske skader, psykisk og fysisk utviklingshemming, hørselstap m. m. (Leonard 2014:14), og er bestemmende for hvem som får diagnosen. Inklusjonskriterier er generelle kjennetegn ved språkvansker, og eksklusjonskriterier er ulike forhold som må utelukkes for å kunne få diagnosen (Bishop 1997, Lian og Ottem 2008). Lavere språkferdigheter enn gjennomsnittet brukes oftest som inklusjonskriterium, og at språkvansken skal være primærvanske og ikke skyldes noe annet, er det viktigste eksklusjonskriteriet (Lian og Ottem 2008, Baird 2008). Flere forskere argumenterer for at disse kriteriene er lite hensiktsmessig i praktisk klinisk arbeid pga. stor variasjon i måten vansken manifesterer seg på, graden og omfanget av den (Rygvoid 2012, Bishop 1997, Conti- Ramsden 2008). Bishop (1997) mener det er viktig ikke bare å vurdere vanskene utfra statistiske avvik, men at man også gjør en helhetlig vurdering av hvordan barnet fungerer i daglig kommunikasjon i samfunn og hverdagsliv.

2.3 Forekomst

Spesifikke språkvansker er kanskje den vanligste vansken som «mannen i gata» aldri har hørt om (Leonard 2014:1). Likevel er det mer vanlig enn mer kjente diagnoser som autisme, og minst like vanlig som dysleksi og ADHD (Leonard 2014). Bishop (1997) og Leonard (1998, 2014) anslår forekomsten av spesifikke språkvansker til ca. 7 % av alle barn, og tre ganger så ofte gutter som jenter. De fleste med spesifikke språkvansker blir diagnostisert i løpet av

førskoleårene (Leonard 2014:3). Tomblin et. al. (1997) har funnet at så mange som 7,4 % av førskolebarna har språkvansker som ikke kan forklares ut fra en generell kognitiv, motorisk eller språklig svikt (Lyster 2008). Tallene vil imidlertid alltid variere på bakgrunn av både diagnostiske kriterier, og barnets alder (Bishop 2006). Hollund- Møllerhaug (2010) mener at metodiske forskjeller, som ulike definisjoner, og ulik vektlegging av inklusjons- og eksklusjonskriteriene, bidrar til at studier fra ulike land ikke kan sammenlignes. Hun har gjort en studie som undersøkte forekomsten av foreldre- rapporterte språkvansker hos norske barn. Hun undersøkte 655 barn ved hjelp av «Childrens Communication Checklist», og fant at 10,1 % av barna skåret innenfor området for språkvansker. Språkvanskene inkluderte strukturelle og pragmatiske språkvansker både med og uten autistiske trekk (Hollund- Møllerhaug, 2010).

På mange måter følger barn med spesifikke språkvansker de samme stegene i språkutviklingen som normalspråklige barn. Men utviklingen går saktere, stopper ofte opp, og går ikke videre. Språkutviklingen er dermed ikke nødvendigvis kvalitativt forskjellig fra normal utvikling. Det er tre hovedperspektiv på hvordan vanskene utarter seg. Impressive vansker, ekspressive vansker, og rent lingvistiske vansker. Barn kan slite med flere ulike sider av språket. Man kan ha ekspressive vansker, impressive vansker, eller ofte en kombinasjon av disse. Det er stor variasjon i hvordan vanskene utarter seg, og det er vanlig å dele inn spesifikke språkvansker i undergrupper etter hvordan vanskene kommer til uttrykk (Helland 2012). Den vanligste inndelingen er å skille mellom ekspressive og impressive vansker. Ekspressive vansker manifesterer seg ofte ved et begrenset aktivt vokabular, vansker med språklydsystemet, og grammatiske vansker. Ordletingsvansker og problemer med å produsere setninger med tilstrekkelig lengde og kompleksitet, er andre kjennetegn på ekspressive språkvansker. Impressive vansker går på språkforståelsen og gir ofte problemer med å forstå ord, setninger og relasjoner knyttet til verbalspråk. Kombinasjonsvansker omhandler vansker på både det ekspressive og det impressive området. Barn med spesifikke språkvansker skårer lavere enn forventet på språkprøver sett i forhold til alder og non- verbal intelligens. Dersom barnet har spesifikke fonologiske vansker, har det god språkforståelse, godt ordforråd, god bruk av språket, men vansker med tilegnelse og bruk av språklydsystemet. Denne inndelingen blir kritisert av blant andre Bishop (1997), som mener en slik inndeling er lite hensiktsmessig fordi de fleste barn med spesifikke språkvansker også har vansker med forståelse bare testene er sensitive nok. Derfor vil det være snakk om grad av vanske mer enn et skarpt skille. Dessuten vil klassifikasjonen av et barn forandres ved alderen, og et slikt skille er derfor unaturlig (Bishop 1997).

Språkvansker kan også organiseres utfra ulike lingvistiske kjennetegn. Når man kartlegger barns språkvansker er det for å avdekke på hvilket, eller hvilke, områder barnet har vansker. Barn med spesifikke språkvansker kan ha vansker innen flere lingvistiske områder (Leonard 2014, Rygvold 2012). Rygvold (2012) beskriver språkvanskene innen de ulike lingvistiske områdene slik: Vansker på det *semantiske* området er knyttet til ordlæring, begrepsoppbygging og ordforråd. *Fonologiske* vansker kjennetegnes ved problemer med å oppfatte språklyder som bidrar til å formidle en bestemt mening, f. eks «kuer» i motsetning til «duer». Barn med denne typen vansker bruker ikke språklydene som forventet. Vanlig for barn med denne vansken er at de kan erstatte språklyder selv om de mestrer å si de originale lydene. F. eks kan man si ordet «take» når man skal si «kake». Barnet mestrer å si lyden «k» inni ordet, men erstatter «k» med «t» i begynnelsen. *Morfologiske* vansker viser seg ved at barnet har problemer med språkets grammatikk. Uregelmessige flertalls- og tidsbøyninger er et vanlig problem, i tillegg til tempusbøyning og gradbøyning av adjektiv. Som nevnt sier barn med spesifikke språkvansker sine første ord senere enn normalt, og begynner å sette sammen ord til setninger senere enn andre. Dette er et *syntaktisk* problem. De bruker kortere setninger og har en enklere setningsstruktur enn vanlig. Språkvansker kan også vise seg som *pragmatiske* vansker. Pragmatikk handler om hvordan vi bruker språket i sosial kommunikasjon. Vansker på alle disse områdene gir ikke bare problemer med produksjon av eget språk. Det kan også, særlig for eldre barn, gjøre det vanskelig å oppfatte meningen i lange, komplekse setninger, men også setninger som har en enkel syntaks dersom setningen inneholder mye informasjon (Bishop 1997). Man kan da anta at dette vil kunne gi problemer for barnet, også utover det språklige.

Lyster (2008) hevder at barn med språkvansker er en oversett gruppe med tanke på tiltak. Dette kan skyldes at barn med tydelig ekspressive vansker og uttalevansker er de som i størst grad blir henvist til hjelpeapparatet, hevder Lyster (2008). Derfor er det nærliggende å tro at barn med impressive vansker vil ha mindre sjanse for å bli oppdaget enn barn med uttalte ekspressive vansker.

2.4 Hva skyldes spesifikke språkvansker, og hvilke konsekvenser kan det få?

2.4.1 Mulige årsaksforklaringer

Det finnes ikke et entydig svar på hva spesifikke språkvansker skyldes. Utfra et logopedisk perspektiv er det også konsekvensene og ikke årsakene som er det interessante, men jeg har

likevel valgt å nevne kort noen ulike årsaksforklaringer her. I mange år antok man at spesifikke språkvansker skyldtes faktorer som dårlig foreldreomsorg, hjerneskade, eller hørselstap, men slike faktorer har liten betydning i utviklingen av spesifikke språkvansker (Bishop 2006). Men man kan heller ikke avvise at barnets miljø og de tiltakene man setter i verk likevel er en stor påvirkningsfaktor (Lian og Ottem 2008). Forklaringen på spesifikke språkvansker kan variere fra person til person, og man kan ikke påvise én årsak fordi det er flere mulige årsaksfaktorer. At talespråket er resultat av et komplekst samspill mellom både biologiske, kognitive og sosiokulturelle faktorer, bruker Lian (2007) som argument for at én bestemt årsak ikke er mulig å finne. Dette støttes av Bishop (2009), som sier at man i de fleste tilfeller ikke finner én spesifikk årsak. Spesifikke språkvansker er ifølge Bishop (2009) en multifaktoriell kompleks vanske hvor flere risikofaktorer jobber sammen slik at språkutviklingen ikke fungerer.

Det finnes likevel flere ulike teorier om hva som kan være årsaken til spesifikke språkvansker. Familie- og tvillingstudier viser at om lag 1/3 av barn med spesifikke språkvansker har en familiehistorie med språkvansker (Gopnik og Crago 1991, Leonard 2014). Det kan tyde på at spesifikke språkvansker har en sterk arvelig komponent (Lian og Ottem 2008). Men ikke alle har familiehistorie med språkvansker. Det betyr at gener alene ikke kan forklare språkvanskene, men at det er flere underliggende årsaker (Bishop 2009, Hulme og Snowling 2009). Litteraturen fokuserer på tre ulike teoretiske tilnærminger til spørsmålet om hva spesifikke språkvansker skyldes. Disse tre er Tallals (1976) teori om en fundamental perseptuell svikt, som dreier seg om begrensninger i auditiv diskriminasjon og prosessering (Lian og Ottem 2008b). Baddeleys (2003) teori om at språkvansker skyldes spesifikke begrensninger knyttet til fonologisk minne, en svikt i barnets verbale arbeidsminne, og Hulme og Roodenrys (1995) teori som diskuterer om perseptuell svikt og begrensninger i fonologisk minne er symptomer eller årsaker på spesifikke språkvansker (Lian og Ottem 2008b).

2.4.2 Mulige konsekvenser

Spesifikke språkvansker er en langvarig vanske, og det kan ha negativ effekt på et barns skolegang, sosiale liv, og etter hvert deres økonomiske situasjon (Leonard 2014). Mange som sliter med spesifikke språkvansker som barn har fortsatt dårlige språkevner som voksne (Leonard 2014:3). Lese- og skrivevansker, sosiale vansker og emosjonelle vansker er problemer barn med spesifikke språkvansker står i fare for å utvikle. Om lag 70 % av barn som har språkvansker i førskolealder, får konstatert dyslektiske vansker i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Dette kan igjen medføre dårlige muligheter til læring, utdanning

og yrkesliv. Vansker med deltakelse i kommunikasjon, lek og samvær med jevnaldrende er også vanlig. Det kan gi færre muligheter til å delta i samtaler og diskusjoner, vansker med å utvikle nære vennerelasjoner, sosial isolasjon, i tillegg til manglende selvtillit, angst, tilbaketrekking osv. Dette kan komme både som følge av, eller på grunn av språkvanskene. Språkvansker kan få store konsekvenser. Selv om barnet på et tidlig tidspunkt ikke har andre vansker enn selve språket, kan dette endres over tid, dersom barnet ikke får hjelp. For å redusere språkvanskenes eventuelle konsekvenser, er det viktig at barna får hjelp på et tidlig tidspunkt.

2.5 Logopedisk utredning og behandlingstiltak

Språkvansker manifesterer seg ulikt hos alle barn, selv om det tilsynelatende er samme forhold som ligger til grunn for problemet (Rygvold 2012). Derfor kan det være vanskelig å bestemme seg for hvilke tiltak man skal iverksette. Fey, Long og Finestack (2003) påpeker at tiltak må bygge på en bred vurdering av barnets språk både ekspressivt og impressivt, i tillegg til en vurdering av hvordan språket påvirker barnets språkutvikling, sosiale atferd, og eventuelle tilleggsvansker barnet må forholde seg til i framtiden. Det finnes imidlertid lite litteratur om hvordan man bør velge. Ifølge Dodd (2005) fokuserer litteraturen på behovet for individuelle planer, men retningslinjer for hva man skal velge og hva som bør være fokus for behandlingen, mangler. Alle saker er unike. Barn med spesifikke språkvansker er en heterogen gruppe, og dermed er det ingen overordnet oppskrift på hvordan man skal gå inn å hjelpe barn med en spesifikk diagnose (Dodd 2005). I kartlegging av språkmestring er det hensiktsmessig å bruke både standardiserte språktester i tillegg til foreldre- og lærervurderinger (Bishop 1997, Rygvold 2012). Ulike testbatterier vil kunne påvirke resultatene, og noen vansker er mer tydelig enn andre. Rygvold (2012) påpeker at standardiserte tester ofte ikke er tilstrekkelig, og fremhever betydningen av å supplere testene med observasjon av barnets språk i samhandling med kjente personer, hvor de får mulighet til å snakke om noe de føler seg trygg på, og interessert i. På den måten får barnet vise sine kommunikasjonsferdigheter i naturlige og trygge rammer (Rygvold 2012). Der hvor standardiserte tester tjener til å kartlegge språkets innhold og form, vil observasjon kunne gi innsikt i pragmatisk ferdighet, og man kan danne seg et bilde av barnets språkforståelse utover det man ser i testresultat. Rygvold (2012:335) påpeker også at voksne og andres språkbruk og samspill med barnet påvirker barnets språklige mestring, og at dette må tas hensyn til i

forståelsen av et barns språkvansker. Det er også viktig å skaffe seg kunnskap om hva barnet faktisk mestrer, da det barnet allerede kan er lite hensiktsmessig å jobbe med, hevder Rygvold (2012). Kunnskap om hva barnet mestrer kan man blant annet få gjennom intervju av foreldre. Leonard (2014) hevder at i valg av tiltak må logoped i mange sammenhenger foreta såkalte «educated guesses». Med det menes det at man har kunnskap om temaet, men at man ikke nødvendigvis vet hvordan det skal behandles, og dermed foretar en «kvalifisert gjetting» om hva som vil fungere. Det kan tolkes som at den enkelte logopeds erfaring har mye å si for hvilke tiltak man velger.

Noen forhold er spesielt viktige i arbeidet med barns språkvansker. Et viktig aspekt er betydningen av tidlig innsats (Lyster 2008), og logopedens samarbeid med andre, f.eks. foreldre og barnehagepersonalet (Bishop 1997). Law, Garrett og Nye (2003) har gjennomført en treningsstudie hvor de fant at det er liten forskjell mellom resultatene som er oppnådd av klinikere, og de som er oppnådd av foreldre som har fått trening i å gjennomføre treningsprogram. Samarbeid med foreldre kan med bakgrunn i det ses som et verdifullt supplement til logopedens behandling. I denne sammenheng er det også naturlig å nevne behandlingens intensitet som et viktig aspekt. Intensitet av behandling settes ofte i sammenheng med evidensbasert praksis, og det har ikke vært lett å finne litteratur som tar opp behandlingens intensitet relatert til barn med spesifikke språkvansker. Likevel mener jeg forskning på intensitet i forhold til andre logopediske områder kan være interessant med tanke på intensitet av behandling av språkvansker. Høier (2015) viser til en undersøkelse som undersøker effekten afasibehandling har på pasienter. Studien gjort av Kelly et. al. (2012) indikerer at behandlingsintensiteten synes å være avgjørende for framgang. Her defineres høy intensitet til 4-10 timer pr. uke. Slike funn kan ha en viss overføringsverdi til spesifikke språkvansker, og er derfor verdt å se på.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode, og hvordan jeg har gjennomført min undersøkelse. Jeg vil også vurdere studiens validitet og reliabilitet. Tilslutt i kapittelet er noen tanker i forhold til etiske hensyn og metodiske utfordringer. Studien er basert på fire intervjuer av logopedier i fire ulike kommuner i Nordland.

3.1 Kvalitativ metode

Forskning som har som hensikt å få tak i noens refleksjoner, tanker og opplevelser, er typisk kvalitativ. I slike undersøkelser søker forskeren å forstå kompleksiteten på feltet som studeres. Målet er å utforske sosial handling i en virkelig situasjon (Postholm 2011). I følge Gall, Borg og Gall (1996) kan man med fordel kan lage en studie som følger en eller flere personer over tid for å få en dypere forståelse av et fenomen. I en masteroppgave har man imidlertid begrenset tid og ressurser, og det kan være vanskelig å gjennomføre tidkrevende undersøkelser. Tid og penger blir derfor viktige aspekter når man skal velge metode. Studiens hensikt styrer også valg av metode (Postholm 2011). Har man til hensikt er å fange opp informantenes perspektiver og opplevelser i deres yrkesutøvelse er kvalitative intervjuer et naturlig valg, og et godt utgangspunkt for å få økt kunnskap (Moustakas 1994). Min problemstilling er: «*Hva er vanligste henvisningsgrunn til logoped fra barnehagen, og hva legger logopeden vekt på i arbeidet med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til barnehagebarn med spesifikke språkvansker?*». Jeg kunne benyttet kvantitativ metode, med spørreskjema eller undersøkelse av allerede foreliggende statistikk, og sagt noe generelt om henvisningsgrunn og om hva logopedier generelt vektlegger i tiltaksarbeidet. Hensikten med dette prosjektet er imidlertid å få et innblikk i logopedenes egne erfaringer og refleksjoner rundt det å jobbe med spesifikke språkvansker, og det får man lettest tak i ved å spørre. Derfor valgte jeg kvalitativ forskningsmetode. Jeg ønsket å undersøke og beskrive *hvordan* noe er, i motsetning til kvantitativ metode hvor jeg ville vektlagt utbredelse, antall og i hvilken grad noe skjer. I kvalitative undersøkelser går man i dybden, og vektlegger betydningen av noe, og informantene får mulighet til å fortelle selv hvordan de opplever sin situasjon og hvordan de forstår sine egne erfaringer (Thagaard 2009). Det har jeg forsøkt her ved å legge vekt på *hvordan* noe oppleves, *hva* som gjøres, og *hvorfor* det gjøres.

Studien er deskriptiv innenfor fenomenologisk tradisjon. «Fenomenologien tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer», sier Thagaard (2009:38). Jeg har forsøkt å få tak i informantenes

perspektiv og opplevelser av erfaringer i en naturlig setting. Studier hvor spørsmålene setter fokus for studien, og man bruker intervju som verktøy for å finne svar, er innenfor den fenomenologiske tradisjon (Moustakas 1994).

3.2 Førforståelse

Creswell (1998, sitert i Postholm 2011:27) hevder at all kvalitativ forskning er verdiladet, og at en kvalitativ forsker aldri kan gjøre «verdifri» eller objektiv forskning. Man vil som forsker alltid ha en førforståelse i møte med informantene og det innsamlede materialet (Dalen 2004). Førforståelse omfatter meninger og oppfatninger vi har på forhånd i forhold til det fenomenet som studeres (Dalen 2004). For meg handler det om ureflektert kunnskap, hvor tanker og holdninger er en del av en pedagogisk tradisjon, og som utvikles etter hvert som jeg leser og reflekterer over temaet. Jeg har forsøkt å forstå datamaterialet utfra mine egne erfaringer, og i møte med teori. Jeg startet dette prosjektet med en antakelse om at flest barn blir henvist til logoped på grunn av språklydsvansker, og med et ønske om å finne ut om dette stemte. Dette er et særtrekk ved kvalitativ forskning (Postholm 2011:33).

3.3 Metodisk tilnærming

Innenfor kvalitativ forskning finnes det mange alternative måter for datainnsamling (Corbin og Strauss 2008). På bakgrunn av problemstillingen, og mitt ønske om å innhente informasjon om noen få personers forståelse, refleksjon og opplevelser av ulike tema, har jeg valgt kvalitativ tilnærming, og intervju som design. Jeg har analysert resultatene, og brukt relevant faglitteratur som støtte i tolkning og drøfting.

3.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

«Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om» (Thagaard 2009:89). Jeg har valgt en delvis strukturert tilnærming hvor både tema og spørsmål er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. Jeg hadde intervjuguiden foran meg under intervjuene, og krysset av etter hvert som spørsmålene ble besvart. En viss grad av struktur gjør det mulig å sammenligne svarene fordi alle informantene svarer på de samme problemstillingene (Thagaard 2009). Hovedformålet med kvalitativ forskning er å få et innblikk i personers egne erfaringer, opplevelser og erfaringer. Dette er allerede avsluttede erfaringer som ikke kan observeres av forskeren, men som informantene likevel kan formidle (Moustakas 1994), og gi et innblikk i gjennom samtale (Postholm 2011). I denne studien

ønsket jeg å få kunnskap om hvordan informantene reflekterer over, og opplever sin situasjon, og om hva de vektlegger i arbeidet med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til spesifikke språkvansker. I slike studier er intervjuundersøkelser en særlig velegnet metode (Thagaard 1998, Dalen 2004). For at kvaliteten på innsamlet data skal bli god må forskeren være bevisst på egne ferdigheter som intervjuer, og egen kunnskap om temaet. Derfor forsøkte jeg å sette meg inn i fagområdet så godt jeg kunne på forhånd. Likevel opplevde jeg intervju som en utfordrende øvelse, fordi det var mye å tenke over og være bevisst på. Samtidig som jeg styrte samtalen i forhold til det jeg ønsket informasjon om, forsøkte jeg å være tydelig og strukturert, vennlig og lyttende, og åpen for å oppfatte hvilke deler av emnet som var viktig for informantene. Flere av informantene uttrykte at de jobbet aktivt med tiltak i forhold til spesifikke språkvansker, men at det var uvant å uttrykke dette muntlig, og at de måtte tenke over hvordan de ordla seg. Informantene mente at intervjuet og forberedelsene til det hadde gjort dem mer bevisst på hva de faktisk gjør i arbeidet, og at intervju- prosessen åpnet for å snakke om tema de ikke nødvendigvis hadde snakket om på en stund (Corbin og Strauss 2008). Å velge hva man skal ta tak i av det som sies, hva man skal la gå, og når man må styre samtalen inn på ønsket spor opplevdes vanskelig, og jeg innser at intervju som metode må trenes på skal man bli dyktig.

3.4 Forskningsprosessen

3.4.1 Utvalg

I pedagogisk forskning er det sjelden slik at forskeren kan undersøke hele populasjoner. Man må gjøre et utvalg av populasjonen for så å studere disse (Gall et. al. 1996:215). Hvordan utvelgelsen foregår varierer fra prosjekt til prosjekt, og kommer an på hva man ønsker å studere, og hva man håper å finne. Informantene i denne studien er valgt ut ved en kombinasjon av tilgjengelighetsutvalg og «purposeful sampling» (Thagaard 2009, Gall 1996). Tilgjengelighetsutvalg innebærer at informantene representerer egenskaper som er relevante for å belyse problemstillingen, og at de er tilgjengelige for forskeren (Thagaard 2009). Ved «purposeful sampling» velges informantene ut fordi de passer til hensikten med studien, og fordi man antar at de har innehar fyldig informasjon med tanke på studiens hensikt (Gall et. al. 1996). For meg ble det en kombinasjon av disse fordi informantene var tilgjengelige for meg, og at de hadde arbeidserfaring som var relevant for å belyse problemstillingen. Jeg har

intervjuet fire informanter. En informant oppgav navn på tre andre logopedier jeg kunne kontakte for eventuell deltakelse. Jeg fikk positivt svar fra alle. Informantene er logopedier, en yrkesgruppe som var et naturlig valg på bakgrunn av problemstillingen. Alle informantene er knyttet til kommunal sektor, og PPT. De har alene ansvar for det logopedfaglige, men samarbeider med andre aktuelle faggrupper, som spesialpedagoger, helsesøster, og fysioterapeuter. En informant har i tillegg til kommunal jobb, privat praksis. Utvalget består av to kvinner og to menn. De har ulik type utdanning, og ulik praksistid. Tre informanter har tatt logopedutdanningen med den tidligere ordningen med første og andre avdeling spes. ped., mens én har den nye ordningen med master i logopedi. Alle fire har pedagogisk grunnutdanning. Praksistid som logoped varierer mellom 2 og 25 år, hvorav en har arbeidet i 2 år, en i ca. 20 år, en i 22 år, og en i 25 år.

Om fire deltakere er nok, kan diskuteres. Guest, Bunce og Johnson (2006) diskuterer hvor mange intervjuer som er tilstrekkelig i kvalitativ forskning. De hevder at «saturation», eller metningspunkt, bør være bestemmende for utvalgets størrelse (Guest et. al. 2006, Thagaard 2009). Det innebærer at når studier av flere enheter ikke ser ut til å gi ytterligere forståelse av det man studerer, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort (Thagaard 2009:59, Guest et. al. 2006). I tillegg bør et kvalitativt utvalg ifølge Thagaard (2009) ikke være større enn at man faktisk får gjennomført dyptgående analyser (Thagaard 2009). Informantene i denne studien inngår i en relativt homogen gruppe vurdert utfra arbeidserfaring. Derfor mener jeg at et større utvalg ikke nødvendigvis ville gitt mye mer informasjon. Riktig utvalgsstørrelse kommer av på hvert enkelt prosjekt. Informantene i denne studien har svært allsidig erfaring. De dekker i sitt arbeid hele populasjonen i fire kommuner når det gjelder førskolebarn, og sitter derfor med stor erfaring på området. Utvalget gir ikke grunnlag for å kunne generalisere til en større populasjon, men det er heller ikke hensikten med prosjektet. Dette tatt i betraktning, i tillegg til praktiske begrensninger som økonomi, oppgavens begrensede omfang, og den knappe tiden det legges opp til på et mastergradsprosjekt, anser jeg derfor et utvalg på fire personer som tilstrekkelig. Målet er å få kunnskap om hvordan logopedene arbeider med spesifikke språkvansker i det daglige, og å danne et bilde av hva akkurat disse vektlegger i arbeidet. Ved å velge få informanter, blir det mulig å studere i dybden.

3.4.2 Godkjenningsprosess og intervjuguide

Når man skal gjennomføre forskningsprosjekter som innebærer å samle inn data fra personer, må man ha en plan for hvordan man skal gjennomføre studien, hvordan informantene skal

beskyttes, og hvordan innsamlet data skal behandles (Gall, et. al. 1996:81). Også for små prosjekter som masteroppgaver må man søke om tillatelse. Jeg søkte til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste(NSD), som vurderte prosjektet som meldepliktig, og godkjente det. Etter at studien var godkjent sendte jeg ut et informasjonsbrev til de aktuelle informantene. Informasjonsbrevet inneholdt presentasjon av meg selv og prosjektet, dets hensikt, og krav til dem som informanter. Det framgikk av brevet at de når som helst, og uten begrunnelse, kunne trekke sin deltakelse, og om at de kunne ta kontakt med meg, eller min veileder dersom de hadde spørsmål. Tilslutt ble de bedt om å skrive under på en samtykkeerklæring på at de hadde mottatt skriftlig informasjon om prosjektet, og at de ønsket å delta. Svarer de ja på en slik forespørsel om deltakelse i et prosjekt, kalles det informert samtykke (Postholm 2011). Jeg informerte også om at innsamlet datamateriale slettes når oppgaven ferdigstilles, innen juni 2015.

Parallelt med arbeidet med å utforme teorikapittelet og endelig problemstilling, jobbet jeg med å utarbeide en intervjuguide. «*En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse*» (Dalen 2004:29). Dette var krevende arbeid blant annet fordi det er viktig at alle spørsmål er relevante i forhold til problemstillingen. Jeg forsøkte å bruke «traktprinsippet» (Dalen 2004), hvor de første spørsmålene var av slik art at informanten og jeg ble litt kjent, før jeg fokuserte mer mot studiens temaer. Jeg lagde intervjuguiden med seks hovedkategorier med flere underspørsmål. Jeg tenkte dette skulle være tidsbesparende i arbeidet med strukturering og analysing av svarene. En svakhet med intervjuguiden er nok min manglende erfaring. Jeg har liten erfaring og kompetanse på å stille gode, klare spørsmål, og noen av spørsmålene kunne vært kortere og mer presise. Dette er en læringsprosess. Likevel ble intervjuene gjennomført som faglige samtaler med tema og spørsmål som ble gjennomgått, hvor jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Kvale og Brinkmann (2012) trekker fram at erfarne intervjuere er sensitive og oppmerksomme på ledetråder i informantenes utsagn og stiller oppfølgingsspørsmål som medvirker til å besvare forskningsspørsmålene. Og unngå å fokusere for mye på intervjuguiden, på hva som er neste spørsmål, kan være utfordrende for uerfaren intervjuere som meg selv. Å stille gode oppfølgingsspørsmål som holder seg til temaet forutsetter aktiv lytting, og er like viktig som å beherske spørreteknikker (Kvale og Brinkmann 2012).

Dalen (2004) og Kvale og Brinkmann (2012) påpeker betydningen av prøveintervju for å teste ut intervjuguiden, det tekniske utstyret, og seg selv som intervjuer (Dalen 2004). Jeg hadde ingen aktuelle logopedier som kunne stille til prøveintervju, men foretok et prøveintervju med

en bekjent som er pedagog. Det logopedfaglige i spørsmålene fikk jeg derfor ikke prøvd ut, men jeg fikk testet det tekniske utstyret, og fikk prøvd å være i en intervjusituasjon. I fikk gått gjennom spørsmålene, flyttet litt på noen, og tatt bort noen. Utfra informantens svar i det første intervjuet ble det også naturlig å gjøre litt om på intervjuguiden da enkelte tema kom opp på andre tidspunkt i intervjuet enn jeg hadde forutsett.

3.4.3 Intervjusituasjonen

Å intervju er en ferdighet som må trenes på for at det skal mestres på en god måte (Corbin og Strauss 2008). Jeg har liten erfaring med intervju, og kjente på en blanding av nervøsitet og ærefrykt i forkant av intervjuene. Hvordan kom jeg til å bli oppfattet? Kom jeg til å mestre dette? Jeg skulle intervju praktiserende logopeder, og kjente på følelsen av utilstrekkelighet som fagperson. Jeg har stor respekt for informantenes arbeid, og fryktet at de ville tenke at jeg kastet bort tiden deres. Jeg erfarte at denne nervøsiteten var unødvendig. Jeg ble godt tatt imot, og intervjuene ble spennende faglige samtaler. I møte med informantene ble jeg mer bevisst på min egen kunnskap og mitt teoretiske ståsted. To informanter uttrykte også sin egen nervøsitet og usikkerhet. At intervjusituasjon kunne oppleves som utfordrende også for informantene hadde jeg ikke tenkt på, men det ga meg en slags trygghet. Selv om jeg var nervøs før jeg gikk i gang, tenkte jeg at «det er en første gang for alt», og jeg måtte bare starte. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidssted, to i arbeidstiden, og to på ettermiddagstid. En informant ba om å få tilsendt intervjuguiden på forhånd slik at det ble enklere å forberede seg. Det syntes jeg var en god ide, og sendte derfor intervjuguiden til de resterende tre informantene, da det første intervjuet allerede var gjennomført. I ettertid ser jeg at den første informanten også burde fått tilsendt intervjuguiden da det ble lettere for både informantene og meg å holde fokus da de hadde sett spørsmålene på forhånd.

I alle intervjuene benyttet jeg lydopptaker, og brukte min egen iPhone til dette. Telefonen var beskyttet med personlig kode. Å bruke lydopptak gjorde det lettere for meg å konsentrere meg om informanten og det som ble sagt. Jeg benyttet applikasjonen Ultimate Voice Recorder som er en stabil og pålitelig opptaksfunksjon. Denne fungerte godt, det var god lydgjengivelse, og det var lett å styre både under opptak og avspilling. Å være fortrolig med utstyret er svært viktig for å kunne beholde roen gjennom intervjuet. Usikkerhet med tanke på dette kan gjøre at forskeren lettere mister konsentrasjonen. Ved å bruke lydopptak kan situasjonen bli mer naturlig, og mest mulig behagelig for begge parter. Man kan oppleve skepsis fra informanter når man gjør opptak. Dette var imidlertid vanligere før. I dag er de fleste mer vant til tekniske hjelpemidler og man sjeldnere møter skepsis (Dalen 2004). Jeg møtte bare velvilje i forhold til

bruk av lydopptak. Først noterte jeg i tillegg til lydopptaket for å få med ikke- verbal kommunikasjon. Det viste seg å være vanskelig. Ved å notere i tillegg ble jeg ukonsentrert og flyten i samtalen ble redusert. Jeg bestemte meg derfor for å stole på teknologien, og kun notere dersom det var absolutt nødvendig. Jeg oppdaget også underveis at jeg ble usikker da det ble pauser. Jeg følte selv at jeg hadde god kunnskap om temaene som omhandlet spørsmålene og ble derfor usikker da deltakerne tok pauser før de svarte. Å tillate pauser slik at informanten får tid til å tenke er viktig (Corbin og Strauss 2008), og jeg mener jeg ble flinkere etter hvert. Intervjuene varte fra 1 – 1.5 time.

3.4.4 Transkribering

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg innholdet fra muntlig til skriftlig form. Slik fikk jeg bedre oversikt over materialet, og struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale og Brinkmann 2012). Dataanalyse innebærer å plukke en helhet fra hverandre, for deretter å analysere det, og sette det sammen slik at det gir mening (Postholm 2011). Dette krever erfaring, og jeg opplevde det som en utfordrende prosess. Etter hvert intervju sjekket jeg at lydopptaket var fullstendig, men jeg ventet til dagen etter med å transkribere. På den måten fikk jeg litt avstand til det som var sagt, og jeg lyttet bedre. Hvordan man skal transkribere kommer mye an på formålet med undersøkelsen (Kvale og Brinkmann 2012). Jeg valgte å kopiere intervjuguiden inn i et nytt dokument, og følge med på denne og fylle inn svarene mens jeg hørte på intervjuet. Der hvor enten svar eller spørsmål avvek fra intervjuguiden fylte jeg dette inn på passende steder. Jeg valgte å skrive i talespråkstil da jeg mener det får med flere nyanser i språket, og det blir lettere å tolke i etterkant. Jeg satte komma og punktum der jeg følte det passet, og noterte ikke tonefall, hosting osv. som ikke har betydning for innholdet. Min intensjon med transkripsjonen var å få nedskrevet informantens utsagn da det var det som skulle bli grunnlaget for videre analyse. Jeg opplevde det som utfordrende å få med alt informantene sa, men man må bare prøve seg fram (Corbin og Strauss 2008). I forbindelse med transkriberingen reiser det seg spørsmål i forhold til validitet og reliabilitet. Dette tas opp i eget avsnitt.

3.4.5 Analyse og kategorisering

Funnene man sitter igjen med etter en intervjurunde må bearbeides og analyseres (Thagaard 1998). Analyse i kvalitativ forskning er en prosess hvor man undersøker noe med et mål om å finne ut hva noe er, og hvordan det fungerer. Et viktig ledd i analyseprosessen er koding av innsamlet materiale (Dalen 2004). I kodingsprosessen blir materialet delt inn i mindre deler,

og gitt et navn eller et nummer. Jeg startet analysearbeidet men å gå nøye gjennom det transkriberte materialet. Jeg gikk fram og tilbake i materialet, jeg brøt det ned fra en helhet til mindre deler, som jeg igjen forsøkte å sette sammen til en helhet igjen. Denne prosessen med å gå ut og inn av materialet, kan forstås som den hermeneutiske sirkel (Kvale og Brinkmann 2012:216). Den hermeneutiske sirkel forklares ved at man går fra en uklar forståelse av materialet som helhet, til å tolke dets mindre deler, og utfra fortolkningene sette delene i ny relasjon til helheten osv. Denne tilnærmingen åpner for en dypere forståelse av meningen i dataene (Kvale og Brinkmann 2012).

Hovedtemaene til framstillingen av dataene ble laget i planleggingen av undersøkelsen. Temaene i intervjuguiden valgte jeg ut fordi jeg tenkte de ville være relevante for å belyse problemstillingen. En slik fremstilling kalles «tematisering» (Dalen 2004). I analysen brukte jeg disse hovedtemaene for å lage underkategorier. Ved å se resultatene i sammenheng med problemstillingen og teorikapittelet, ble kategoriene klare etter hvert som intervjuene ble gjennomgått. Underveis har jeg forsøkt og ikke bli for fastlåst, men å være åpen for informantenes innspill. Deres utsagn og formidlinger har vært det viktigste.

3.5 Validitet og reliabilitet

I alle forskningsprosjekter er det nødvendig å vurdere studies validitet og reliabilitet. Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet og at undersøkelsen blir konsekvent gjennomført (Postholm 2011), mens validitet dreier seg om hvorvidt jeg undersøker det jeg har sagt jeg skal undersøke, og at teksten framstår troverdig. Slike spørsmål har jeg vurdert kontinuerlig, noe som bidrar til å kvalitetssikre oppgaven.

Tradisjonelt i forskning benytter man begrepet reliabilitet for å vurdere dataenes pålitelighet. Dette kan ikke beregnes helt presist, men målet er at data skal være så pålitelige som mulig. Kriteriene for reliabilitet i forskning er at undersøkelser skal kunne reproduseres og gjentas. Det er ikke mulig med intervjuer, og Postholm (2011) bemerker derfor at begrepet reliabilitet ikke nødvendigvis er det mest hensiktsmessige innenfor kvalitativ forskning, og mener begrepet «pålitelighet» kan være mer hensiktsmessig. Intervjuene mine ble ikke gjennomført helt likt hver gang. Vi var på ulike steder, informantene svarte forskjellig, og jeg var litt usikker i begynnelsen. Jeg ble imidlertid mer komfortabel med intervjusituasjonen etter hvert, og selv om spørsmålene ikke ble stilt i samme rekkefølge, ble alle tema gjennomgått i alle intervjuene. Undersøkelsen ble konsekvent gjennomført, og var stabil med tanke på

spørsmålene som ble stilt og metoden som ble brukt. Jeg følte at jeg fikk et innblikk i informantenes erfaringer.

Det kan være vanskelig å vite om forskningen leverer det den lover, og forskeren må sikre at man undersøker det man hadde for intensjon å undersøke (Postholm 2011, Kvale og Brinkmann 2012). Hvor godt man måler det man vil undersøke, er nøkkelen for å oppnå meningsfulle resultater (Postholm 2011). Jeg vil imidlertid påpeke at man i kvalitativ forskning i grunnen ikke måler, men tolker og analyserer. Hensikten er ikke å måle i hvilken grad noe skjer, men å samle inn relevante data for å besvare problemstillinger og inkludere alle data som er av betydning. Direkte oversatt betyr begrepet validitet, gyldighet. Innen kvalitativ forskning er ikke spørsmålet nødvendigvis om teksten stemmer med virkeligheten, men om funnene er sannsynlige eller troverdige. Troverdighet er derfor et begrep som er mer hensiktsmessig å bruke (Postholm 2011, Kvale og Brinkmann 2012). Troverdigheten i en studie bygges blant annet på en tydelig beskrivelse av metodene man har brukt for gjennomføring og analyse slik at leseren kan følge med gjennom hele prosessen. I tillegg er det viktig at informantene skal kunne kjenne seg igjen. I oppgaven har jeg valgt å oversette sitatene fra talespråk til skriftspråk, pga. konfidensialitet. Som student med lite analyseerfaring var jeg redd for å gjøre feil, som å utelate viktige funn. Jeg har gjort mitt beste for å være åpen og la funnene styre hvordan oppgaven blir besvart. En styrke i forhold til troverdigheten og påliteligheten i små studier som denne er at jeg selv har gjennomført alle intervjuer, og transkribert alt selv. For å sikre studiens troverdighet og gyldighet har jeg i tillegg vært nøye med å henviser til kilder jeg har brukt. At kildehenvisninger gjøres korrekt er viktig for at andre kan finne fram til litteraturen jeg har brukt, og sjekke at det jeg skriver faktisk stemmer. Det er med på å sikre troverdigheten.

3.6 Etiske hensyn og metodiske utfordringer

Den nære kontakten mellom forsker og informantene i kvalitative undersøkelser reiser en del metodiske og etiske utfordringer, og alle studier hvor det er direkte kontakt mellom deltaker og forsker, krever at man tar hensyn til etiske retningslinjer (Dalen 2004, Thagaard 2008). Slike hensyn omfatter både redelighet og ryddighet overfor kilder og innsamlet materiale, og at man som forsker forholder seg korrekt til gjeldende lover og regler. Med tanke på redelighet er studien meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Opplysningene i denne studien er ikke av spesielt sensitiv art, men mitt etiske ansvar er like fullt viktig (Thagaard 2008:25). I kvalitative studier er det særlig viktig å sikre

konfidensialitet. Det er viktig at informantene kan kjenne seg igjen i hvordan resultatene blir framstilt uten at de selv kan bli gjenkjent. Med tanke på at undersøkelsen min er gjennomført i et geografisk lite område hvor det logopediske arbeidsmiljøet er lite, har dette vært ekstra viktig for meg. Et annet etisk aspekt er informantenes informerte og frie samtykke. Det innebærer at informantene vet hva studien går ut på, hva som er formålet, og at deltakelsen er frivillig og at de når som helst kan trekke seg, uten at dette vil gi negative konsekvenser for dem. Underskrevne samtykkeerklæringer ble overlevert under intervjuene, og en ble sendt til meg pr. post. I forskning er det slik at etiske hensyn skal settes før alle andre hensyn. En utfordring med intervju som metode er at man ikke kan sikre deltakernes anonymitet (Gall et. al. 1996). I dette prosjektet kan det sees som et problem at det var en av informantene som ga meg kontaktinformasjon til de tre andre. Deltakere i et intervju vil aldri kunne være anonyme overfor intervjuer, men i denne studien utfordres deres anonymitet overfor hverandre i tillegg. De visste om hverandre, men det var også naturlig ettersom studien er gjort over et relativt lite geografisk område, og innenfor en liten yrkesgruppe. Det er imidlertid kun hverandres deltakelse de vet om hverandre. Den enkeltes ytringer forblir anonymt. Jeg vurderte dette før jeg startet opp, men kom fram til at når jeg først hadde fått denne informasjonen var dette likevel den beste tilnærmingen. En annen utfordring med intervju som forskningsmetode er å standardisere intervjusituasjonen slik at jeg ikke skulle påvirke informantene på en eller annen måte (Gall et. al. 1996:290). Men intervju vil alltid være en samtale, et samspill mellom to personer, og begge parter kan bli påvirket av hverandre. Jeg innser at manglende erfaring kan ha hatt innvirkning på intervjuenes kvalitet, ved at ulike tema kan ha blitt gjennomgått i ulik grad i de ulike intervjuene, eller at spørsmålene ikke ble stilt likt. Jeg brukte intervjuguiden for å lede samtalen, men samtidig blir et intervju en samtale mellom to aktører, og fire ulike samtaler kan aldri bli helt like. Om det har hatt noen påvirkning på studiens pålitelighet er usikkert, men jeg mener det er viktig å være bevisst på det.

4.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres funnene fra undersøkelsen. Informantenes svar er omskrevet til sammenhengende tekst for bedre flyt. Teksten er støttet av sitater (disse er skrevet i kursiv), som jeg av hensyn til konfidensialitet har oversatt til bokmål. I gjennomgangen av intervjuene oppdaget jeg at jeg hadde mye informasjon, men at alt ikke var like relevant. Å kutte ut informasjon fra informantene har vært en vanskelig prosess, og jeg har jobbet hardt for å holde meg til det som var mest sentralt for problemstillingen. Hovedkategoriene er «språk og spesifikke språkvansker», «forekomst», «kartlegging og utredning», og «tiltak». Kategoriene er ytterligere inndelt i underkategorier. Målet med intervjuene er at resultatene skal bidra til å belyse problemstillingen:

«Hva er vanligste henvisningsgrunn til logoped fra barnehagen, og hva vektlegger logopeden i arbeidet med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til barnehagebarn med spesifikke språkvansker?»

Alle fire informantene har pedagogisk grunnutdanning. Én informant har master i logopedi, mens tre har den tidligere utdanningsmodellen men første og andre avdeling spesialpedagogikk med logopedi som fordyping. Praksistiden som logoped varierer fra 2- 25 år. Alle jobber i kommunal sektor, hvorav en er i PPT, og en har en prosentandel privat praksis i tillegg. Informantene har litt ulike samarbeidspartnere i sitt arbeid, men i hovedsak samarbeider de med helsestasjon og helsesøster, fysioterapeut, kompetansesenter som Statped., barnehagepersonalet, PPT, kommunenes oppvekstkontor, foreldre, og andre logopeder. Foreldrene, og andre som kjenner barnet godt, trekkes fram som de viktigste samarbeidspartnerne, fordi de kjenner barnet best. *«..I det daglige, og i oppfølgingen av den jobben jeg gjør, er det de som er nært barnet i barnehagen, og foreldrene, som jeg anser som kjempeviktige dersom vi skal få jobben gjort»*, sier en informant. Informantene er opptatt av å holde seg faglig oppdatert. Tre informanter fremhever internett som en god kilde til ny og aktuell kunnskap, og beskriver det som enkelt og lett tilgjengelig. En trekker fram norsk logopedlags magasin «Logopeden» som et godt alternativ når man ønsker å holde seg faglig oppdatert. Informantene formidler at ulik prioritering av kursing og innkjøp av nytt materiell fra arbeidsgivernes side er utslagsgivende i forhold til hvor mye tid den enkelte bruker på oppdatering. Utfra informantenes utsagn, kan det virke som at dersom kompetanseheving prioriteres fra arbeidsgivers side, smitter dette over på de ansatte. Velvilje fra arbeidsgiver kan derfor påstås å gi mer vilje og pågangsmot til å holde seg faglig oppdatert.

4.2 Språk og spesifikke språkvansker

I litteraturen jeg har lest kommer det fram at når man skal snakke om spesifikke språkvansker, bør man ha en grunnleggende forståelse for hva begrepene «språk» og «spesifikke språkvansker» innebærer. Jeg har bedt informantene utdype hvordan de forstår begrepene «språk» og «spesifikke språkvansker», og hva de mener må ligge til grunn for god språkutvikling.

4.2.1 Språk og språkutvikling

Når det gjelder «språk» var kommunikasjon, samhandling/samspill og dialog ord som pekte seg ut hos alle informantene. «*Språk er først og fremst kommunikasjon og samhandling*», sier en informant. Informantene vektla at språk kan være veldig mye, men påpekte spesielt evnen til å uttrykke egne behov, uttrykke og motta ideer og følelser, og å kunne spørre når man lurer på noe. En informant uttrykker at «*Språk handler om kommunikasjon, om å bli forstått, og om å forstå*». Informantene poengterer at man kan kommunisere ved hjelp av talespråk, blikkontakt, tegn, peking osv., og legger vekt på betydning av at både det vi sier, meningen med det, kroppsspråket, og konteksten har innvirkning på kommunikasjonen. Én informant trekker fram nærhet som et viktig aspekt i forhold til kommunikasjon med barn: «*..hvis du mister nærheten er det vanskelig å få til samhandling og språk, og kommunikasjon*». Samme informant uttaler: «*språk er lydsspråk, ord og setninger, begreper, men det begynner lenge før det, med babyene, med lyd og blikkontakt*». Da det finnes flere definisjoner på hva språk er, uttrykker informantene at det er vanskelig å fremheve en spesiell faktor som den viktigste. Informantene formidler at det er viktig å tenke på hele mennesket, og at man kan kommunisere mye uten ord og på flere ulike måter. «*Vi må se språket som en helhet*», sier en informant.

På spørsmål om hva som må ligge til grunn for å få god språkutvikling, anser informantene flere aspekter som viktige. To informanter trekker fram hva vi voksne bør gjøre for å legge til rette for god språkutvikling. Informantene nevner det å prate med barnet på en bevisst måte, å benevne det vi gjør, å se og peke sammen med barna, og å fortelle om det vi ser og gjør. En informant sier at «*Barna må få bruke språket, og voksne rundt barnet må bruke språket aktivt, på barnets premisser. Ikke bruk for vanskelig språk, ikke for lange setninger. Man må hele tida tilpasse språket etter barnet, slik at man får forståelse og kommunikasjon*». Informanten utdyper at voksne kan støtte barna i deres utvikling ved å speile barnas språk, med korrekt uttale. Feilene blir ikke speilet, og vil dermed kunne forsvinne etter hvert, mener informantene.

En informant mener det er både viktig og riktig å tilpasse, men ikke forenkle sitt eget språk i for stor grad i samtale med barn. Informanten mener den voksne kan bruke komplekst språk, og heller svare på spørsmål der hvor det blir nødvendig. Foreldrenes rolle i barns språkutvikling er svært viktig, ifølge to informanter, som vektlegger betydningen av å få i gang kommunikasjon med det nyfødte barnet fra første stund. To informanter svarer mer generelt på spørsmålet, og uttrykker at grunnleggende behov som trygghet, sikkerhet, gode lytteforhold, tid og ro, mestring, og allsidig stimulering gjennom sanser, bør bli møtt for å gi mulighet for god språkutvikling.

4.2.2 Forståelse av spesifikke språkvansker

Informantenes forståelse av begrepet «spesifikke språkvansker» er nokså lik. To informanter påpeker at ordet «spesifikk» viser til at vansken gjelder språket spesifikt, og at man opererer med å utelukke diagnoser som hørselshemming, utviklingshemming, og autisme som mulige årsaker. Det er ingen åpenbar grunn for vanskene, sier de to informantene. Informantene uttrykker at barna godt kan være flinke og normalt utviklet på andre områder, men språket er uventet svakt i forhold til andre evner hos barn med spesifikke språkvansker. Dersom barnet skårer lavere på språktester enn hva man kan forvente ut fra andre evner, kan det være snakk om spesifikke språkvansker, sier en informant. Jeg får inntrykk av at «spesifikke språkvansker» er et begrep informantene ikke benytter så ofte i det daglige. Informantene uttrykker at «tar imot det de får av språkvansker», og begynner å jobbe på områder der det trengs. *«Jeg får henvist et barn, og tar det derfra, uansett hva det gjelder»*, sier en informant. På direkte spørsmål om hvilke områder innenfor begrepet «spesifikke språkvansker» informantene vurderer som viktigst, svarer informantene begrepsinnlæring, det å hjelpe barnet til å bli forstått, og å utvikle språklig bevissthet. En informant utdypet at arbeid med oppmerksomhet og språklig bevissthet er viktig for alle barn, men kan være spesielt viktig for barn med spesifikke språkvansker. Det å bli forstått er det viktigste for disse barna mener en informant, som fremhever faren for at barnet velger å trekke seg fra sosiale settinger hvor det ikke blir forstått, og på grunn av det får færre muligheter til utvikling. Informanten mener at barnet mister et viktig aspekt ved livet dersom det har begrensede muligheter for å uttrykke sine ønsker, tanker og behov. Informanten utdypet videre at det ofte ikke er så mye som skal til for å hjelpe: *«Hvis du skjønner bare litt av det barnet sier, ta tak i det. «Å, var det en traktor??», kan man si. Så lite skal mange ganger til. Du ser at barnet lyser opp, og tenker: «det var noen som forstod meg!» Da får jo barnet lyst og både spørre mer, fortelle mer, og være språklig aktiv, og da utvikles språket. Språk i bruk, er språk i vekst. Kort sagt»*.

4.3 Forekomst

Denne kategorien er relevant i forhold til problemstillingens første del, «*Hva er vanligste henvisningsgrunn til logoped fra barnehagen?*» Informantene ble bedt om å svare på om den hyppigste henvisningsgrunnen samsvarer med den vansken de mener de møter oftest, og om det hender at barn blir henvist for noe som viser seg å være noe annet. Jeg ba også informantene si noe om deres opplevelse av hvorvidt barnehagepersonalet skiller mellom språkvansker og talevansker. På bakgrunn av resultatene har jeg kommet fram til følgende underkategorier: «henvisningsgrunn» og «barnehagepersonalets forståelse av spesifikke språkvansker».

4.3.1 Henvisningsgrunn

Alle informantene sier det samme når det gjelder vanligste henvisningsgrunn. Barn henvises oftest for «uttalevansker», «artikulasjonsvansker», og «språklydsvansker». Tre informanter mener det kan være fordi det er konkret og hørbart, og lettere å ta tak i enn vansker på det impressive språket. Alle informantene formidler at de ofte får henvist barn med «uttalevansker», men at det etter utredning viser seg å være noe annet, noe mer. En informant uttrykker i forhold til uttalevansker at «*..hos noen er det bare det, men det skjer også at jeg avdekker andre ting*». En informant sier: «*Alarmen går dersom de ikke får til å si R eller S, eller snakker utydelig.. Det er noe med artikulasjon. Men det trenger ikke å være det, og da er det mer språkvansker, oppfattelse og persepsjon*». En informant sier at «*... han har ordene, og forstår godt hva en hest eller en stol er. Men når det blir grammatikk, når det blir syntaks, da blir det vanskelig. Da opererer vi faktisk med forståelsesproblematikk*». En informant sier at det i mange tilfeller er mer enn uttalevansker, både forståelsesvansker og avvikende atferd. Alle informantene fremhever at det uansett henvisningsgrunn er viktig å starte med å undersøke det barnet faktisk blir henvist for, og så jobbe videre utfra det de finner, «*Vi må bit for bit jobbe oss fram til målet*». I informantenes arbeid, hvor de jobber alene som logoped og har ansvar for svært mange barn, virker det som at det vanlige er at logopedene møter henviste barn med den informasjon som foreligger fra barnehagen og foretar videre utredning, og «tar det derfra».

4.3.2 Barnehagepersonalets forståelse av spesifikke språkvansker

Informantene formidler noe ulike erfaringer på spørsmål om hvordan de opplever at barnehagepersonalet skiller mellom «språkvansker» og «språklydsvansker». To informanter mener at barnehagepersonalet, i hovedsak førskolelærere med noe erfaring, er flinke til å

skille mellom språkvansker og språklydsvansker. To informanter uttrykker at personalet skiller mellom begrepene, men at vansker med det ekspressive språket blir mer vektlagt enn vansker med det impressive språket. «*Det impressive blir noe mer diffust og vanskelig å ta tak i*», sier en informant, og forteller videre at henvisningene fra barnehagene kan si «språkvansker» om både impressive og ekspressive vansker. «*Det kan stå både språklydsvansker og språkvansker i henvisningen fordi de ikke helt vet*», sier en annen informant. At det er størst oppmerksomhet rundt språklydsvansker kan skyldes usikkerhet, mener informantene. En informant spør seg om det også kanskje ligger en forventning der om at det er dette logopeden skal gjøre. At barnehagen henviser når de hører noe som ikke stemmer og henviser til logoped slik at logopeden kan undersøke nærmere.

4.4 Kartlegging og utredning

Denne kategorien er relevant i forhold til andre del av problemstillingen: «*..hva vektlegger logopedene i arbeidet med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til barnehagebarn med spesifikke språkvansker?*». For å kunne fastslå om et barn har språkvansker må det foregå en form for kartlegging. Jeg har spurt informantene om hvilke kartleggingsverktøy de bruker oftest, og hva de legger vekt på i utredningsarbeidet. Hovedbudskapet fra alle informantene er at man må ha et helhetsperspektiv. Det nytter ikke bare å undersøke språket, man må se hele barnet. En informant uttrykker også at utredning og tiltak går sammen, og man kartlegger og vurderer egentlig hele tiden. Observasjon og relasjonsbygging vektlegges av alle informantene. Under observasjon vektlegger informantene betydningen av å være åpen og mottakelig for å se hele barnet, for å forstå hva barnet sliter med. Å bygge en relasjon til barnet anses av alle informantene som svært viktig: «*Har jeg ingen relasjon til barnet kommer vi ingen vei*», sier en av informantene, og utdyper at for å bygge en god relasjon til barnet kan man dra på korte besøk i barnehagen før man starter behandling. «*Man kan også dra innom å treffe barnet litt i utetida, under et måltid, eller være med på en tur*», sier informanten. På den måten blir barnet lettere trygg på deg som voksen, og synes det er greit å være sammen med deg, slik at du ikke blir en helt fremmed i den første «ordentlige» timen, mener en informant. «*.. så jeg bruker litt tid på å dra innom barnehagen, om så bare ti minutter, og treffer barnet slik at de får sett meg og bli vant til å ha meg der*», forklarer informanten. De fleste informantene legger vekt på observasjon før de går i gang med standardiserte tester. Observasjonen gjøres både på egen hånd, og gjennom samtale med

foreldre og barnehage, sier en informant. Observasjon i seg selv gir et bilde av barnet i barnegruppa og hvordan det fungerer, sier informanten, og fremhever foreldrenes og barnehagens observasjoner som viktige. Deres observasjoner gir et fyldigere bilde fordi barnet er mer seg selv sammen med dem det kjenner best, mener informanten.

Kartleggingsverktøyet som brukes mest av de fire informantene er Norsk Fonemtest. Den går spesifikt på artikulasjon, og er veldig avslørende. En informant sier «*Når du har tatt fonemtesten vet du hva du må øve på, tenker jeg*». En annen informant sier at «*Norsk fonemtest er også grei i forhold til evaluering, om man er på rett vei, eller om man bør endre kurs i forhold til tiltak*». Trog-2, som går på det impressive språket nevnes av alle informantene som et mye brukt verktøy: «*Den er veldig fin, og du får veldig god oversikt over hvilken type setninger barnet oppfatter, og hvilke det har problemer med*», sier en informant. Språk 5-6, Reynell, og Kåre Johnsen er andre verktøy informantene nevner. I tillegg nevner en informant Ringsted- materialet, og en informant nevner Itpa. En informant nevner Nya Sit, Eva- testen, Bo Ege, og Dim. På spørsmål om hvilken informasjon som ligger ved henvisningene er det litt ulike svar. Informantene formidler at kommunene har ulike retningslinjer til hvilke opplysninger som skal ligge ved, men resultater fra enten TRAS, Askeladden, eller begge, ligger ved henvisningen fra barnehagene. Hvilke verktøy informantene selv velger å bruke når de starter videre kartlegging kommer litt an på hva de vet om barnet på forhånd, og hvor mye tid de har til rådighet. En av informantene er tydelig på at «*..barnehagen må ha gjort noe selv før jeg kommer..*». Informanten sier videre at dersom det ikke er gjennomført screening i barnehagen bør det være noe annet nedskrevet om barnets språk når logopeden kommer inn i bildet, formidler informanten. Vedkommende legger til at det trenger ikke være mye, men litt om hva barnet sier eller hva personalet hører og observerer. Har logopeden noe skriftlig før første møte med barnet, vet vedkommende litt mer om hva man skal se etter og hvor man skal starte. Flere informanter poengterer sterkt at alt screening- og testmateriell imidlertid må brukes med forstand fordi testresultater aldri forteller en hel sannhet. «*..det må sees i sammenheng med det du ellers måtte observere, og det andre observerer*». En informant fremhever at man ikke må se seg blind på resultatene. Vedkommende mener at resultater fra screeninger og tester bare gir en pekepinn på hva som er problemet, men at man alltid må ta det med en klype salt.

4.5 Tiltak

4.5.1 Hovedfokus for behandlingen

På spørsmål om hvilket hovedfokus logopedene har i valg av tiltak svarer informantene ganske likt. Tre informanter sier at deres hovedfokus for behandlingen er at barnet skal få et funksjonelt språk, at han/hun skal få mulighet til å gjøre seg forstått. (Den fjerde informanten svarte uklart på dette spørsmålet. Det kan skyldes et uklart spørsmål fra min side). Det å jobbe intensivt med enkeltlyder blir sjelden prioritert fordi det sjelden er det som er hovedproblemet, og det er svært få barn som har bare et artikulasjonsproblem. Informantenes svar gir likevel inntrykk av at dersom de møter på barn med munnmotoriske problemer jobber de naturligvis mer lydspesifikt. En informant påpeker at hvorvidt man jobber med enkeltlyder kommer an på barnets bevissthet rundt eget problem. «*Man kan jobbe med en vanskelig lyd, men ikke i en hel time, man må leke også*», sier en av informantene, og fortsetter: «*.. i lek kan jeg høre at barnet lager lyden i spontantale, og ta tak i det. Man må ha antennene ute, og være med. Dette brenner jeg for! Og det er viktig å forsterke alt det barnet får til. De må få bli hørt. Det skal så lite til for at et barn med uttalevansker som så ofte ikke blir forstått, når man klarer å gripe fatt i et ord. Du kan se det, du kan se den gleden.*» Gjennom lek kan trening og øvelse kan «kamoufleres» som lek, slik at barnet får oppleve mestring. En informant har observert et barn som i øvings situasjon sa «kake» og «kaffe», og som etter timen gikk ut til sin mor og sa «*I dag klarte jeg å si både «tate» og «taffe»!*». Nettopp «mestring» er et begrep som trekkes fram som vesentlig ved valg av tiltak. «*Hvis det man velger å gjøre sammen med barnet fører til at de opplever mestring, har man gjort noe rett*», sier en. Den viktigste delen av tiltaksprosessen anser de som den fasen hvor du skal bli kjent med barnet, finne ut hvem vedkommende er, og hvilke behov han/hun har. En informant mener det er vanskelig å trekke fram en ting som viktigst: «*... man er hele tiden på søken, er dette det rette? Eller bør det justeres? Man må tilpasse tiltakene etterhvert som man går veien slik at man får spissa det enda bedre, men at man tenker på både utredning og tiltak underveis i utredningsfasen. Det må nesten gå sammen gjennom hele prosessen. Man må ha alle sanser åpen for hva det er som fungerer*». For å videreutvikle språket hos et barn med språkvansker mener en informant det er av stor betydning at noen forstår, og at de gir den stimuli barnet måtte trenge. «*Man må skaffe seg et overblikk over hva den enkeltes utfordringer er, og prøve å møte den på det*».

Informantene synes det er vanskelig å svare på spørsmål om hva valg av tiltak baseres på. Flertallet sier man bare må begynne et sted. Samtidig påpeker de at det i valg av tiltak er viktig å bygge på noe av det de vet om barnet, om interesser, og vanskenes karakter. «*Jeg tenker på hva som fenger akkurat det barnet*», sier en informant, og utdyper at det er en forutsetning at man blir kjent med barnet man skal jobbe med. Én informant trekker fram at samtale om noe barnet er interessert i, f. eks Hello Kitty eller Lynet McQueen, kan brukes som en døråpner til samarbeid mellom barn og logoped, og at observasjonene man gjør i slike samtaler er av betydning for videre valg av tiltak. Et viktig aspekt, som tas opp av to av informantene er betydningen av å ha klart for seg hvem som «eier» problemet. Når målet skal være at barnet får et funksjonelt språk, kan man spørre seg hvem det skal være funksjonelt for. En informant spør seg om man skal lage et problem for et barn dersom det selv ikke er bevisst på problemet. I valg av tiltak mener informanten derfor det er viktig å legge vekt på *hva* som er det virkelige problemet, og *hvem* det er et problem for.

4.5.2 Erfaringens og teoriens rolle i arbeidet

To informanter gir uttrykk for at både teori og erfaring er viktig i arbeidet. «*Jeg vil si at begge deler har betydning. Erfaringa er man jo garantert så lenge man er i arbeid, men det og kontinuerlig ta inn ny teori, ny kunnskap og forskning, er kjempeviktig for ikke å stivne i et mønster*», sier en informant. Vedkommende uttrykker at det er viktig og «*... ha et kontinuerlig reflekterende syn på hva man holder på med*». En informant fremhever det å være kreativ og finne på ting i øyeblikket når man jobber med barn, og at man gjennom arbeidet etter hvert bygger seg opp erfaring og en del materiell. Vedkommende sier at «*Mange logopeder har en verktøykiste de henter ting fra. Det er egentlig erfaring*». Videre uttrykker informanten at «*Du har en teori bak, og du vet hva de skal øve på (...), men teori er viktig. Du må vite hva du holder på med*». En informant synes å være mer opptatt av teori. «*Jeg synes teorien er kjempeviktig. For meg er den en grunnmur*», sier informanten. Vedkommende formidler videre at «*Teorien er min forankring. Det har med profesjonalitet å gjøre, at du skal ha det.*» Teorien kan ifølge informanten brukes i veiledning, men på en folkelig måte med et forståelig språk.

4.5.3 Tidlig innsats

Å starte tidlig med språkstimulering og språktrening er et viktig tema for alle informantene. En informant mener at dersom et barn ikke har et «oppegående» språk i 3 årsalderen, bør man starte behandling. Vedkommende formidler at det ikke nødvendigvis er behov for logopedisk

behandling, men at veiledning av barnehagepersonalet om fokus på språklig bevissthet, og språkbruk i hverdagssituasjonene, kan være tilstrekkelig. Jeg oppfatter at det handler om bevisstgjøring hos de voksne, og at man kan jobbe forebyggende. En informant nevner ett-åringen. Tar man i betraktning at den viktigste tida for språktilegnelse er mellom 1 og 1.5 år, kan man si at tidlig innsats er utrolig viktig. Vedkommende utdypet at man med de minste kan jobbe med turtaking, øyekontakt, sang, rytme, osv. Alle disse tingene er med på å utvikle språket. Informanten viser til forskning som viser at jo flere ord en kan, jo flere ord er man i stand til å tilegne seg. En annen informant nevner også dette, og mener tidlig innsats i forhold til barns språkvansker vil bidra til å utvide barnets ordforråd. En informant har et større perspektiv, og mener arbeidet bør starte med foreldrene: *«..jeg vil egentlig si at du kan starte allerede på helsestasjonen når de går på svangerskapskurs»*. Vedkommende mener foreldre med fordel kan lære om betydningen av tidlig kommunikasjon, dialog, og alt som er grunnleggende for språkutvikling. Tidlig innsats er også viktig med tanke på vanskens eventuelle varighet og konsekvenser, mener en informant, og påpeker at for mange barn vil språkvanskene vedvare langt opp i skoleårene, *«det går ikke over»*. Disse barna vil alltid ha utfordringer, men utfordringene endrer karakter etter hvert som barnet blir eldre. Informanten fremhever verdien av å jobbe skoleforberedende: *«Du blir aldri helt ferdig med disse barna, de har et språkproblem, det blir bare nye utfordringer, når de skal begynne å lese og skrive får de ofte problemer med det. (...) Jeg prøver å begynne tidlig med ting jeg vet de vil møte i skolen slik at de får en litt lettere skolestart. Det er viktig å komme tidlig i gang»*. Resultatene viser at informantene har et felles syn på dette med språkutvikling og språkvansker. Man kan med fordel være litt på forskudd, og jobbe forebyggende.

4.5.4 Intensitet, og samarbeid med barnehagepersonalet

Intensiteten man legger opp til i logopedisk arbeid har noe å si for resultatene barnet oppnår, og er et tema alle informantene reflekterer over. Alle informantene uttrykker et ønske om bedre tid. Barna får tilbud om hjelp enten en gang pr. uke eller hver 14 dag. Alle informantene mener dette er for lite. Tre informanter fremhever verdien av godt samarbeid med barnehagen, og det å ha en kontaktperson i forhold til barnet. *«Noen barn trenger at jeg kommer hver dag. I slike tilfeller har jeg et godt samarbeid med barnehagen og en kontaktperson der slik at de kan kjøre småsnutter hver dag gjennom hele uka.(...) å ha time med et barn bare hver 14 dag har ingenting for seg. Hadde jeg hatt større stilling kunne jeg jobbet mer intensivt i perioder»*, sier informanten. *«At noen gjør noe er helt sentralt dersom barnet skal få det til, helt sentralt. Om jeg bare kom og gikk hver 14 dag... Nei, det må være noen som jobber med*

det og holder det varmt», sier en informant. En informant sier «.. *da er det viktig at det er andre som er med å støtte den jobben der jeg egentlig burde hatt flere arbeidsøkter med barnet»*. De skulle hatt mer tid til å treffe barna oftere, sier de. Jeg oppfatter at dette er et dilemma for informantene. De vil hjelpe flest mulig og treffe barna oftere, men de oppsatte rammene de arbeider innenfor medfører at hyppige besøk hos noen få vil føre til at færre barn får hjelp. En informant uttrykker at samarbeidet med barnehagepersonalet kunne vært bedre. At det ikke er på topp kan skyldes at det er mange barn å ta seg av, og at tiden rett og slett ikke stekker til, mener informanten.

Veiledning av personalet i barnehagene ble av tre informanter fremhevet som svært viktig i tiltaksprosessen. Det kommer fram i sammenheng med at de gjerne skulle vært oftere i barnehagen hos de ulike barna, men da de ikke har mulighet til det, må de kunne støtte seg til personalet. En informant uttrykker at jevnlig språkstimulering må foregå i det daglige, hele tiden, og samarbeidet med barnehagepersonalet og foreldrene blir derfor svært viktig. I forhold til og måtte veilede personalet i barnehagen svarer informantene noe ulikt. En informant sier at en god del av jobben går til veiledning, og at det er helt avgjørende for at jobben blir gjort. Vedkommende påpeker at mange i barnehagene er flinke, men at de ikke har den språklige ballasten man kunne ønske. «*Mange har jobbet med språkgrupper, men når det gjelder spesifikke språkvansker, der kommer de til kort. De henger seg ofte opp i lyder»*. En informant sier at «*noen er veldig flink til å følge opp ungene, mens andre helst ikke vil ha så mye med det å gjøre»*. En informant synes å oppleve at personalet er interessert i å lære mer, og gjerne vil ha veiledning. Vedkommende formidler imidlertid at det er en utfordring med dårlig tid. En informant uttrykker at tidspress, både i form av lite tid til hvert enkelt barn, men også i form av at mange foreldre i mange tilfeller tror at språkvansker kan «*kureres»* fort kan være en utfordring. Informanten utdyper at det i slike tilfeller kan være vanskelig å få formidlet at dette kan ta tid, at noen barn trenger kort tid for å få orden på språket, mens andre trenger lenger tid.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil de viktigste funnene fra intervjuene bli drøftet i lys av relevant teori. Jeg har delt inn kapitlet utfra oppgavens to hovedspørsmål: «*Hva er vanligste henvisningsgrunn til logoped fra barnehagen?*», og «*Hva vektlegger logopedene i sitt arbeid med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til barnehagebarn med spesifikke språkvansker?*». Under dette punktet har jeg i også utarbeidet underkategorier som dekker de mest sentrale temaene som ble diskutert i intervjuene. I tillegg har jeg tatt med spørsmålet: «*Hvordan forstår informantene begrepene «språk» og «spesifikke språkvansker?»*». Dette er tatt med fordi jeg anser en grunnleggende forståelse for hva disse begrepene innebærer som avgjørende for å kunne utføre arbeid knyttet til spesifikke språkvansker hos barn. I tillegg framstod det som en viktig del av informantenes arbeid. Andre del vil omhandle informantenes oppfatning av hva som er vanligste henvisningsgrunn til logoped fra barnehagene. Jeg har forsøkt å få svar på om informantene deler min antakelse om at flest barn henvises for «uttalevansker», og deres refleksjoner rundt hvorfor det eventuelt er slik. I siste hovedkategori vil prosessen rundt utarbeiding av tiltak bli diskutert. Her vil det komme frem hva informantene fremhevet som viktig i forhold til dette arbeidet. På bakgrunn av utvalgets størrelse er det ikke mulig å generalisere. Det har likevel vært interessant å se informantenes svar, og om jeg fant noen likheter eller forskjeller i hva de fire informantene vektlegger i sitt arbeid.

5.1 Hvordan forstår informantene begrepene språk og spesifikke språkvansker?

5.1.1 Språk

I grove trekk beskriver informantene «språk» som verbal og non- verbal kommunikasjon, samspill, og samhandling. Bare en informant omtaler språket som en sammensetning av lyder, som settes sammen til ord og setninger, og begreper, slik vi ser i blant andre Bloom og Laheys (1978) beskrivelse av språkets formside. Samlet kan informantene sies å ha en vid forståelse av begrepet «språk». Tre informanter fremhever forståelse, å gjøre seg forstått, og muligheter til å uttrykke følelser og behov, slik det beskrives av Kristoffersen (2005) og Rygvold (2012), som viktige aspekter ved språket. Informantenes forståelse av «språk» synes å gjenspeile

litteraturens beskrivelse av begrepet. I litteraturen beskrives språket både som lingvistiske elementer som knytter sammen lyder og symboler til å gi noe betydning (Bloom og Lahey 1978), og som et verktøy mennesker bruker for å kunne kommunisere med hverandre (Rygvoid 2012). Alle disse aspektene ved språkbegrepet nevnes av informantene.

5.1.2 Spesifikke språkvansker

I sin beskrivelse av «spesifikke språkvansker» trakk informantene fram flere aspekter som viktige. Tre informanter fokuserte på at spesifikke språkvansker rammer språket spesifikt, og at det ikke kan forklares utfra andre eventuelle diagnoser. De trakk fram at for å få diagnosen spesifikke språkvansker må barnet skåre lavt på ulike språktester, og man må utelukke hørselshemming, lav IQ, utviklingshemming og andre diagnoser som kan forklare vanskene (Bishop 1997, Hulme og Snowling 2009). En informant beskrev spesifikke språkvansker som «når et barn sliter utover ren uttale, at det har problemer med å sette sammen setninger slik at de blir grammatisk korrekt». Denne beskrivelsen er interessant, og kan forstås som at vedkommende utelukker ekspressive vansker fra diagnosen. Det kommer imidlertid ikke tydelig fram hva informanten mente, men andre uttalelser tyder på at informantens forståelse er lik de andre informantenes beskrivelser. Alt i alt fant jeg at informantene beskrev begrepet litt forskjellig, men hovedtrekkene er like. Det samme ser vi i faglitteraturen. Det er variasjon i hvordan man beskriver «spesifikke språkvansker», men vanskenes manifestasjon beskrives noenlunde likt (Bele 2008, Bishop 1997, Rygvoid 2012). Samsvaret mellom resultatene og litteraturen kan tyde på at variasjonen fra faglitteraturen kan påvirke hvordan praktiserende logopeder forstår begrepet. Om den teoretiske forståelsen bidrar til å endre praksis dersom det oppleves som nødvendig, kommer imidlertid ikke fram, selv om informantene presiserer at de er opptatt av å holde seg faglig oppdatert.

Informantenes svar viser også tegn til at erfaring spiller inn på hvordan «spesifikke språkvansker» forstås og beskrives. Ser man informantenes svar i relasjon til arbeidserfaring, kan det tyde på at desto mer erfaring informantene har hatt med barn med spesifikke språkvansker, jo grundigere kan de beskrive hva vansken innebærer. Dette kan igjen tyde på at selv om en teoretisk forståelse ligger til grunn for hvordan informantene arbeider med og forstår ulike vansker, har erfaring også stor betydning for forståelsen. Det sammenfaller med Bishop (1997) som hevder at jo mindre vi vet om et fenomen, jo mer upresis er måten vi omtaler fenomenet på. Dette kan bidra til at nyutdannede logopeder blir usikre på hva som er riktig å gjøre i behandling av barn med spesifikke språkvansker. På bakgrunn av det kan man

spørre seg om måten man forstår begrepet «spesifikke språkvansker» har betydning for hvilken tilnærming man velger når det gjelder tiltak.

5.2 Hva er vanligste henvisningsgrunn til logoped fra barnehagen?

Sentralt innenfor dette spørsmålet har vært å finne ut om informantenes formening om vanligste henvisningsgrunn samsvarer med min antakelse om at «uttalevansker» er det vanligste. Informantene har også svart om sin oppfatning av barnehagepersonalets forståelse av forskjellene mellom «talevansker» og «språkvansker». Informantene er samstemmige i sine svar, og ser i stor grad ut til å dele min oppfatning om at «uttalevansker» er vanligste henvisningsgrunn fra barnehagene. De mener det kan være fordi det er konkret og hørbart, og lettere for barnehagepersonalet å ta tak i enn vansker på det impressive språket. Svarere samsvarer også med hva jeg kan finne i litteraturen, og kan tyde på at informantene er oppdatert på forskningen, og at forskningen stemmer overens med det man ser i feltet. Lyster (2008) mener at barn med klare ekspressive vansker blir oftest henvist til hjelpeapparatet, og Bishop (1997) hevder at flest barn blir henvist for ekspressive vansker, og at de fleste barn med ekspressive vansker også har impressive vansker dersom testene er sensitive nok. At barn med ekspressive vansker vies størst oppmerksomhet medfører en fare for at barn med impressive vansker blir oversett, hevder Lyster (2008). Det trekkes også fram av en informant som nevner «*de stille barna*» som i enkelte tilfeller ikke får den hjelpen de trenger. Informantene trekker imidlertid fram at det uansett henvisningsgrunn er viktig å starte med å undersøke det barnet faktisk blir henvist for, og så jobbe videre utfra det de finner, «*Vi må bit for bit jobbe oss fram til målet*», sier en informant. Ingen av informantene gir imidlertid uttrykk for å være spesielt opptatt av diagnoser og virker heller ikke opptatt av å gi diagnosen «spesifikke språkvansker». I likhet med deres forståelse av hva spesifikke språkvansker innebærer, tolker jeg dette som en respekt for heterogeniteten i denne barnegruppen. Tolkningen forsterkes av informantenes utsagn om at heterogeniteten i denne gruppen bidrar til å gjøre jobben interessant og meningsfylt. Dette kan tyde på at de i likhet med Bishop (1997), mener skillet mellom impressive og ekspressive vansker er lite hensiktsmessig, da de også uttrykker at barn med spesifikke språkvansker ofte har vansker på begge områdene. Informantene bekrefter at mange av barna de får henvist for ekspressive vansker også har impressive vansker. Det er et interessant funn sett i relasjon med at informantene også formidler at de fleste henvisningene dreier seg om ekspressive vansker. Det kan forklares med

at barnehagepersonalet og logopedene har ulik forståelse av hva «spesifikke språkvansker» innebærer. Innad i informantgruppen er beskrivelsene av hvordan barnehagepersonalet skiller mellom språkvansker og talevansker, noe ulike. Samlet sett formidler informantene at barnehagepersonalet skiller mellom talevansker og språkvansker, men at talevansker får mest oppmerksomhet. Noen opplever også at henvisningene sier «språkvansker» både om impulsive og ekspressive vansker. Man kan spørre seg om dette er et problem, og i så fall, for hvem, barnehagene eller logopedene? En informant spør seg om det kanskje ligger en forventning hos personalet om at det er dette logopeden skal gjøre, at barnehagen henviser til logoped når de hører noe som ikke stemmer slik at logopeden kan undersøke nærmere. Spørsmålet besvares til en viss grad av Dodd (2005), som skriver at når et barn har uforståelig uttale og barnets nære personer eller barnehagen blir bekymret, er det klinikerens hovedoppgave å undersøke barnets kommunikasjonsevner. Spørsmålet er interessant, og man kan videre stille seg spørrende til om det er rimelig å forvente at barnehagepersonalet skal kunne skille mellom «språkvansker» og «språklydvansker». Førskolelærere, som trekkes fram av informantene, har hovedsakelig pedagogisk og ikke språkfaglig utdanning, og dypere kunnskap om språkvansker kan derfor kanskje ikke forventes. Et annet interessant aspekt det er verdt å diskutere her er balansegangen mellom normal språkutvikling og spesifikke språkvansker. Paul (1996) påpeker at mange såkalte «late talkers» gjør store framskritt i førskoleårene uten behandling, og at det derfor i mange tilfeller kan være vanskelig å vurdere hvorvidt det dreier seg om en språkvanske eller om en forsinkelse av normal språkutvikling. I ytterste konsekvens vil voksnes manglende kunnskap om språkvansker bli barnas problem, og kompetansen bør derfor økes hos de som har daglig kontakt med barnet. Det kunne vært spennende om utdanningene for både førskolelærere og logopeder tok tak i dette. Det kunne blitt gjort med økt fokus på språkutvikling og språkvansker i førskolelærerutdanningen, og på veiledning av barnehage- og skolepersonell i logopediutdanningen. Det kunne bidratt til en bedre felles forståelse slik at man unngår feiltolkninger av barns språkutvikling, og eventuelt unødvendige henvisninger. Utfra resultatene mener jeg å kunne se at antall henvisninger pga. «uttalevansker» ikke gir et reelt bilde av forekomsten av spesifikke språkvansker. Informantene later imidlertid ikke til å oppleve det som problematisk at mange barn blir henvist for «uttalevansker» selv om det viser seg å være impulsive vansker i tillegg. Det ser ut til at diagnosen «spesifikke språkvansker» ikke benyttes så mye i det daglige arbeidet, men at det å hjelpe barnet med dets aktuelle problemer heller står i fokus.

5.3 Hva vektlegger logopedene i sitt arbeid med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til barnehagebarn med spesifikke språkvansker?

Et sentralt fokus for undersøkelsen har vært å få et innblikk i hva informantene legger mest vekt på i prosessen med å utarbeide tiltak. Da mener jeg prosessen fram mot å velge tiltak, hvilket materiell man vil bruke, og hvordan tiltakene skal gjennomføres. Jeg har trukket frem det som utpekte seg som det viktigste for informantene i forhold til disse spørsmålene. I problemstillingen inngår også et spørsmål i forhold til utredning. I intervjuene ble imidlertid utredning trukket fram som en sentral og kontinuerlig del av prosessen med å utarbeide tiltak, og jeg har derfor valgt å behandle spørsmålet om utredning som et underkapittel i dette punktet i stedet for et eget hovedpunkt. Ved en senere anledning kan det imidlertid være interessant å studere selve utredningsprosessen isolert. Kategoriene har jeg kommet fram til utfra gjennomgang av resultatene, og er valgt fordi informantenes utsagn i forhold til disse temaene bidrar mest til å besvare problemstillingen. Kategoriene er: Erfaring og teori, utredning, å legge til rette for språk i funksjonelt bruk, tidlig innsats, intensitet og samarbeid med barnehage og foreldre, hvem eier problemet? og Helhetsperspektiv.

5.3.1 Erfaring og teori

Flere av spørsmålene som gjaldt tiltak var vanskelige for informantene å svare på, noe som overrasket meg. Responser kan tolkes som at mange valg i forhold til både utredning og tiltak gjøres på bakgrunn av erfaring, at man «*ser hva som kommer og tar det derfra*», som en informant uttrykker det. Men erfaring skal på ingen måte undervurderes. Samtalene med informantene vitner om mye kunnskap og kompetanse, men sjeldne anledninger til å sette ord på kunnskapen kan gjøre det vanskelig. Alle informantene påpeker også verdien av teoretisk kunnskap og at de jobber med å holde seg faglig oppdatert, om enn i noe ulik grad. Tre informanter fremhever at det er viktig å holde seg oppdatert, og at den teoretiske kunnskapen ligger i bunn og er en viktig bærebjelke i deres arbeid. En informant beskriver teorien som mindre viktig i selve arbeidet med barna enn de øvrige informantene gjør. «*Jeg jobber og øver sammen med barna, det er alltid noe å finne på*», uttrykker vedkommende. Likevel påpeker vedkommende at det å forstå og kunne teoriene bak det man holder på med er viktig. Jeg opplever informantene som personer som har arbeidet i mange år, og som har kunnskapen i «ryggmargen». Da kan det tenkes at de baserer sine valg på bakgrunn av teori, men at de kanskje ikke helt klarer over det, og at de selv forstår teorien som erfaring. Når kunnskap sitter så sterkt kan det være vanskelig å skille den fra såkalt «sunn fornuft». Informantene er opptatt

av at man må vite hva man holder på med. Likevel går det igjen at man «tar det derfra», og at det i mange tilfeller blir et spørsmål om å prøve seg fram. Hvordan ting gjøres framstår ikke som det mest vesentlige for informantene, men derimot at vi gjør noe, og at vi beveger oss mot målet, sammen med barnet. Jeg hadde i utgangspunktet en antakelse om at det kunne være vanskelig å utarbeide tiltak i forhold til spesifikke språkvansker fordi vansken defineres ulikt, og fordi barn med spesifikke språkvansker er en svært heterogen gruppe. Da er det interessant å oppleve at alle informantene synes det er vanskelig å svare på hva valg av tiltak baseres på. «*Man må bare starte et sted*», og «*hva vi velger kommer an på erfaring*», sa to av informantene. For nyutdannede logopeder kan dette være vanskelig. Som nyutdannet støtter man seg kanskje mye til teori, og det kan virke vanskelig å finne balansegangen mellom teori og praksis. Jeg tror det er stor forskjell på å forske på språkvansker og å jobbe klinisk med det. Det som kan vanskeliggjøre jobben for nyutdannede er det faktum at det ikke ser ut til å være noen entydige svar, hverken fra informantene eller litteraturen på hvordan jobben bør gjøres.

5.3.2 Utredning

Som nevnt innledningsvis pekes utredning ut som en sentral del av arbeidet med utarbeiding av tiltak. Informantene formidler at valg av tiltak baseres på kartlegging av både ekspressivt og impressivt språk, i tillegg til observasjoner gjort av både dem selv, barnehagepersonell og foreldre. Dette sammenfaller godt med det som ble fremhevet i forhold til utredning i teorikapitlet (Bishop 1997, Rygvold 2012). En informant uttrykte imidlertid at det er vanskelig å si hvilken del av utredningsprosessen som er viktigst, da man egentlig kartlegger gjennom hele prosessen, og vurderer hele tida. Det kan bety at vedkommende ser utredning som en del av tiltaket. Jeg tolker informantenes utsagn som at de bruker utredning som en kontinuerlig del av tiltaksprosessen, mer enn en avsluttende og isolert del. Utredningen brukes til ulike formål, både for å finne ut hva problemet består av, for å måle framgang, og for å bestemme hvorvidt et behandlingsopplegg må tilpasses, eller om det kan avsluttes. I en slik prosess er det ifølge Dodd (2005:140) tre avgjørende faktorer: barnet som skal utredes, lytteren som ofte er logopeden, og taleprøven. For å kunne ivareta alle viktige faktorer, blir det derfor svært viktig at man vet hva man holder på med. Informantene trekker fram både standardiserte tester og observasjon som svært viktige aspekter i deres arbeid. Verdien av å kombinere både standardisert og strukturert kartlegging, og uformell kartlegging som observasjon gjennomført enten av logopeden selv, foreldre, eller andre som står barnet nært, trekkes også fram av flere teoretikere (Lian og Ottem 2008, Rygvold 2012, Bishop 1997, og Dodd 2005, Fey et. al.

2003). Utfra resultatene i undersøkelsen ser vi at informantene bruker flere ulike kartleggingsverktøy. Norsk Fonemtest, Trog-2, og Språk 5-6 nevnes av alle informantene som mye brukte verktøy, og de fleste starter alltid med Norsk Fonemtest. Verktøyene gir logopedene mulighet til å si noe om barnets språk avviker i stor grad fra jevnaldrende, og til å vurdere om barnet trenger behandling. Informantene påpeker imidlertid at resultater fra tester og screeninger aldri forteller en hel sannhet, og at det må tas med en klype salt. Dette står i motsetning til forskningens bruk av inklusjons- og eksklusjonskriteriene, som ble nevnt i teorikapitlet, og vitner om en helhetstenkning, som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet. Siden barn med spesifikke språkvansker ofte har en kombinasjon av ekspressive og impulsive vansker, vil det være viktig å se an resultatene, og lese mellom linjene.

Undersøkelse av ekspressivt og impulsive språk ved hjelp av tester gir logopedene en forståelse for vanskens grad eller omfang (Dodd 2005). Men gir det et fyldig nok bilde? Ifølge informantene, og blant andre Bishop (1997) og Rygvold (2012) gjør det ikke det.

Testresultater bør derfor sees i sammenheng med det en selv og andre observerer.

Observasjonene informantene legger til grunn for sitt videre arbeid gjennomføres både av dem selv, av barnehagepersonalet og foreldrene. Med egne observasjoner kan logopedene danne seg sin egen oppfatning av barnet før igangsettelse av tiltak. Ulempen med observasjoner gjort av barnehagepersonalet er at de ulike faggruppene som vi så tidligere kan ha ulik forståelse av hva som er problematisk. En annen ulempe er at foreldre i noen tilfeller kanskje setter barnet i et bedre, eller dårligere lys enn det fortjener, blant annet fordi foreldre til barn med språkvansker kan ha en tendens til å fokusere mer på barnets språk enn foreldre til normalt utviklede barn (Leonard 2014). Fordelen er at barnet er fullt og helt seg selv, det snakker mer, og gir dermed større vurderingsgrunnlag enn om en fremmed skal observere. Foreldre kjenner også sine barn best, og får mulighet til å observere dem i settinger som er helt naturlig og kjente for barnet. På bakgrunn av dette kan man forsvare logopedenes bruk av skjønn.

Det interessante er at informantene ikke har helt klare svar på hvorfor de gjør som de gjør. Jeg hadde ikke forventet en «oppskrift», men informantene gir tydelig uttrykk for at mange valg gjøres ved å prøve seg fram, noe jeg synes er litt overraskende. Det samme inntrykket gjelder for observasjon. I motsetning til testene, er observasjonene hverken standardiserte eller systematiske. Betyr det at tiltakene velges på bakgrunn av ulik type informasjon for hvert barn? Det kan i så fall bygge opp under informantenes uttalelser om gruppens heterogenitet. Den uformelle kontinuerlige kartleggingen informantene bruker mest er deres egne notater fra

behandlingstimene. Notatene tydeliggjør barnets utvikling, og man ser framgangen fra gang til gang. Dette kan også være verdifullt med tanke på at spesifikke språkvansker er i stadig endring, og kanskje bidrar kontinuerlig kartlegging til at logopedene lettere holder seg oppdatert. Spørsmålet åpner for øvrig for diskusjon rundt systematiske og fastsatte opplegg vs. mer uformelle opplegg. Fastsatte opplegg innebærer en viss fare for at logopedene følger opplegget for rigid og at det ikke blir godt nok tilpasset det enkelte barn. Ustrukturerte observasjonsopplegg som informantene skisserer kan derfor virke positivt på kreativiteten som gjerne er nødvendig i valg av tiltak.

5.3.3 Å legge til rette for språk i funksjonelt bruk

På spørsmål om hva de ville fremheve som særlig viktig i arbeidet med spesifikke språkvansker, nevnte alle fire informantene overordnede tema som å se det enkelte barnet, å bli kjent med barnet, og å legge til rette for språk i funksjonelt bruk. Alle legger stor vekt på barnets interesser når de skal velge hvilke tiltak som vil passe best, og at de tar utgangspunkt i dette i behandlingen. En informant mener det er vanskelig å trekke fram en ting som viktigst: «... man er hele tiden på søken, er dette det rette? (...) Man må ha alle sanser åpen for hva det er som fungerer». Spesielt informantene med lengst erfaring formidler at de alltid har hatt fokus på barnet og dets ønsker og behov. En informant uttrykker viktigheten av at barna må få bruke språket, og at timene med logopedene kan være et «fristed» hvor barnet får « snakke med sitt språk » i trygge rammer. Dette kan forstås som et kommunikativt syn på barns språkvansker, noe som kan henge sammen med informantenes pedagogiske grunnutdanning. Fokusområdene kan synes åpenbare, men jeg setter det i sammenheng med informantenes syn på barn med spesifikke språkvansker som forskjellige og unike individer. Det tyder på at informantene er oppdatert.

Informantene fokuserer i ulik grad på jobbing med spesifikke lyder, men gir et samlet inntrykk av at dette ikke er hovedfokus. Det virker som at informantene er mer opptatt av barnets muligheter til å bruke språket aktivt, og få oppleve å gjøre seg forstått, enn at de skal trene på spesifikke lyder for å utvikle språket. Inntrykket forsterkes av uttalelser som «*Hvis du skjønner bare litt av det barnet sier, ta tak i det (...) Da får jo barnet lyst og både spørre mer, fortelle mer, og være språklig aktiv, og da utvikles språket. Språk i bruk er språk i vekst*», som en informant sier. Det samme påpekes av Lyster (2008: 152).

Mer spesifikt nevner flere informanter begrepsinnlæring, språklig bevissthet, og auditiv oppmerksomhet som viktige områder å vektlegge i behandlingen. Dette kan ses i sammenheng med teori om språkutvikling, forståelsen må ligge til grunn for å kunne utvikle

språket, og at barn med spesifikke språkvansker i mange tilfeller har god nytte av visuell støtte (Rygvold 2012). Det er også i tråd med teorien hvor vi ser at språkinnlæring er kritisk avhengig av evnen til å tolke auditive signaler (Bishop 1997, Hulme og Snowling 2009). Informantene vektlegger også barnets evne til å overføre det de får til i øvingssituasjoner til hverdagssituasjoner. De er derfor opptatt av å gripe tak i det barnet mestrer av lyder i spontantale f. eks i lek og hverdagssituasjoner, og jobbe utfra det. Det ser ut til at logopedene er bevisste på å bruke vanlige hverdagslige situasjoner for å få fram så naturlig språk som mulig hos barna de jobber med. Noen nevner boklesing og samtale, visuell støtte, bruk av konkrete, utelek, osv. Dette tyder igjen på en respekt for barnas person og personlighet, og en bevissthet i forhold til ivaretagelse av det enkelte barns behov. Dette understrekes av informantene som sier «*unike individer passer ikke i en slags form, alle trenger ulike tilnæringsmåter*». Informantenes uttalelser kan tyde på at barn kan overføre lyder til dagligtale gjennom lek, og at barn kan tolke leken som dagligtale lettere enn øvingssituasjoner. Informantene legger som nevnt mindre vekt på arbeid med enkeltlyder, men desto mer på å legge tiltakene og behandling til rette for at barna skal utvikle språk til funksjonelt bruk. Det ene utelukker imidlertid ikke det andre, så utfordringen her er å finne riktig balanse mellom å arbeide med enkeltdimensjoner i språket samtidig som man holder fokuset på barnets totale fungering, hevder Rygvold (2012).

Informantene vektlegger også relasjonsbygging, og at barna skal få muligheter til å gjøre seg forstått, at barnet må få oppleve at noen forstår dem og gir dem riktig stimuli, og at tiltakene skal fenge barnets interesser. Dette vitner om stor respekt for barnet, og anerkjennelse av deres problem. I tillegg viser dette kunnskap om eventuelle konsekvenser av språkvansker, og refleksjon rundt det i utarbeidingen av tiltak. Fokus på disse temaene kan bidra til at barna utvikler ordforrådet sitt, og at de får bygget opp selvtilliten. I litteraturen ser vi at barn med spesifikke språkvansker står i fare for å utvikle blant annet lese- og skrivevansker, sosiale og emosjonelle vansker, og har færre muligheter til å delta i sosiale situasjoner (Leonard 2014). Man kan imidlertid stille seg spørrende til om et for «overordnet» fokus kan bidra til at fokuset på enkeltlyder blir borte. I noen tilfeller kunne det kanskje vært hensiktsmessig å jobbe mer spesifikt med f.eks. en vanskelig lyd. Dette understrekes av Lyster (2008) som fremhever at det kan være nyttig å jobbe mer eksplisitt med språklig bevissthet fordi «*mye tyder på at barn med spesifikke språkvansker må lære om språklige forhold på en langt mer eksplisitt måte enn hva barn normalt trenger*» (Lyster 2008).

5.3.4 Tidlig innsats

Informantenes refleksjoner rundt tidlig innsats ser jeg i sammenheng med teori om barns språkutvikling. Informantene mener man med fordel kan starte tidlig, og de er opptatt av å arbeide forebyggende og av å være i forkant. Uttalelsene kan tolkes som en bevissthet for barns språkutvikling, og at fokus på språklig bevissthet og auditiv oppmerksomhet anses som nødvendig for at barn skal utvikle språket (Hulme og Snowling 2009). En informant mener man må starte arbeid med språklig bevissthet hos foreldrene allerede før barnet er født, og en annen informant fokuserte på verdien av nærhet i barns prosess med å tilegne seg språk. Utsagnene kan sees i sammenheng med Lind (2005), som beskriver hvordan spedbarn oppdager og reagerer på voksnes uttrykk og væremåter. Dersom man lærer foreldre om verdien av nærhet, blikkontakt, og den tidlige kommunikasjonen, kan det derfor bidra til å støtte barn i deres språkutvikling, og tidlig samarbeid med foreldre blir derfor et viktig forebyggende tiltak. Talespråkutvikling og evnen til å forstå språk utvikles parallelt, ifølge Hulme og Snowling (2009), og ser man på språkforståelse som grunnlag for utvikling av talespråk, vil arbeid med auditiv oppmerksomhet, og språklig bevissthet være svært verdifullt både på kort og lengre sikt. Tanken om forebyggende arbeid er tydelig også hos informanten som formidler at han prøver å være litt i forkant med utfordringer han vet barna vil møte i skolen, f. eks lesing. Å komme tidlig i gang med tiltak for å hjelpe barnet i størst mulig grad til å overkomme vanskene, er viktig for å forebygge vanskene man kan anta barnet vil møte i skolen, hevder Lyster (2008). Ingen barn tar skade av å øve opp den språklige bevisstheten så slikt arbeid kan med fordel gjøres med alle barn. Tidlig innsats for å utvide barnas ordforråd trekkes også fram av informanten, og er også et tema vi finner i litteraturen (Lyster 2008:156). Barns ordforråd er viktig for leseforståelsen, så forebygging av dårlig ordforrådsutvikling vil være en stor fordel for senere leseutvikling (Lyster 2008). Kvaliteten på den tidlige hjelpen vil imidlertid alltid avhenge av at den som skal arbeide med barnet har innsikt i hva barnet kan, og hvilke språklige utfordringer det har, sier Lyster (2008). Dette understrekes også av informantene som trekker fram betydningen av relasjonsbygging, å bli kjent med barnet, og å ta tak i det som fanger barnet, i tillegg til bred kartlegging for å få gjennomført tiltakene på tilfredsstillende måte.

5.3.5 Intensitet, og samarbeid med barnehage og foreldre

Informantene tilbyr logopedisk behandling 1 gang pr. uke eller sjeldnere, men uttrykker alle at dette er for lite. Den lave intensiteten begrunnes med gjeldende rammebetingelser, og arbeidet

organiseres på denne måten for å få hjulpet flest mulig. Hyppigere besøk hos noen få barn, vil medføre at andre må vente lenge, og at de ikke kan ta inn flere, hevder informantene. Jeg oppfatter dette som et dilemma for dem. To informanter mener en time hver 14 dag egentlig er meningsløst og ikke har noe for seg, og at de dermed er helt avhengig av at barnehagepersonalet og foreldrene gjør en jobb med barna mellom logopedtimene. At behandlingen faktisk har effekt, kan tyde på at dette samarbeidet er avgjørende for resultatet. Utfra et logopedisk perspektiv kan det være problematisk at foreldre og andre faggrupper har så mye ansvar for gjennomføringen av tiltak, men for at barna skal få et tilbud flere ganger pr. uke og over lengre tid, kan det likevel være en god løsning. Det samme kan man si dersom man ser det i relasjon til forskning som indikerer at det er liten forskjell mellom resultatene som oppnås av klinikere og foreldre som er opplært i å gjennomføre trening (Law et. al. 2003). Samarbeidet krever at logopedene har tid til å drive opplæring og veiledning, noe de også formidler at de bruker en del tid på, spesielt ift. barnehagepersonalet. Et fungerende samarbeid blir derfor svært viktig.

Alle informantene uttrykker et ønske om bedre tid og det blir derfor naturlig å stille spørsmål ved organiseringen av behandlingen. Når rammebetingelsene setter begrensninger for behandlingens hyppighet, bør det være mulig å se på andre organiseringsmåter. I teorikapitlet så vi at intensiteten av afasibehandling var mest effektiv ved høy intensitet (Kelly et. al. 2012). Kunne høyere intensitet på behandlingen vurderes også i forhold til barn med spesifikke språkvansker? Intensive opplegg med få barn i en gitt periode, hvor gruppene rullerer, kunne med fordel blitt vurdert som et alternativ. Kanskje hadde noen måtte vente noe lenger på behandling, men når de først fikk hjelp ville de kanskje hatt behov for færre timer. Jeg vet ikke om praksisen kan endres, men spørsmålet er verdt å stille. Dersom intensiteten er avgjørende for framgang kan man forsiktig hevde at hyppigere behandling kunne gi raskere resultater, og at det enkelte barns behov for behandling ikke hadde blitt like langvarig. Gruppebehandling kan også kunne vurderes som et alternativ. Informantene driver stort sett med individuell behandling. Fra tid til annen får imidlertid barna ta med en venn eller to, gjerne normalspråklige barn, til logoped- timen. Dette er også et godt alternativ, som også trekkes fram av Law et. al (2003). Et problem med en slik tilnærming kan være en mulig følelse av stigmatisering for barna med språkvansker. Barnas egen bevissthet rundt egne og andres språkvansker må derfor kartlegges i forkant dersom man skulle benyttet en slik tilnærming. Samspill med jevnaldrende er viktig for barn med spesifikke språkvansker, og gruppebehandling kunne vært et alternativ for å løse problemet med tidspress, i tillegg til økt intensitet i behandlingen for barnet.

5.3.6 Hvem «eier» problemet?

To informanter tar opp betydningen av å ha et bevisst forhold til hvem som «eier» problemet når man skal utarbeide tiltak. Er det barnet selv, eller foreldrene sitt problem at barnet har språkvansker? Og hvordan vurderer man det? En informant er også opptatt av at barnet skal utvikle et eierforhold til sitt eget problem, barnet skal øve på lydene og utvikle språket i hovedsak for sin egen del.

Det kan være et problem for barnet at ingen forstår det, og det kan være et problem for andre at de ikke forstår barnet. Hvis barnet ikke opplever vanskene som et problem, skal man da gjøre det til et problem? Dette er en nødvendig diskusjon å ta, for man kan vel ikke la være å behandle et barn på bakgrunn av at det selv ikke er bevisst på problemet? Fordelen med å la være er at barnet slipper negative følelser, og negativ oppmerksomhet i øyeblikket. Ulempen med og ikke sette i gang tiltak for barn som ikke er bevisst på sitt eget problem oppstår dersom fagpersoner ikke ser problemet for hva det er. Dette tas også opp av informantene. Man skal ikke lage et problem, men i noen tilfeller kan det være nødvendig med hjelpetiltak selv om barnet ikke er bevisst på sitt eget problem. Ved å bruke f. eks Norsk Fonemtest kan man øke barnets bevissthet rundt eget problem ved å tydeliggjøre hvordan konsonanter uttales først, midt i og sist i ord og hvordan vokaler og diftonger som for eksempel ei, au og oi uttales. Når barnet blir bevisst på hvordan lydene produseres i munnen, kan det bidra til at barnet lettere klarer å lage lydene korrekt. Fagpersoner som kjenner til språkets oppbygging og mulige konsekvenser av språkvansker, bør til en viss grad kunne forutse hvordan en vanske kan utarte seg, og tilby hjelp. Opplevelse av mestring gir et ønske om å fortsette med noe og gjøre noe flere ganger, og motsatt. Mestrer man ikke, vil man ofte ikke fortsette. Derfor er det svært viktig å trå varsomt i tilnærmingen til barn med mulige språkvansker. Som vi så tidligere viser informantene et kommunikativt perspektiv i utarbeidingen av tiltak, med fokus på et funksjonelt språk. Dette perspektivet faller litt bort dersom man ikke behandler et barn som selv ikke er bevisst på sitt problem. Det kommer ikke fram av resultatene om informantene unnlater å behandle barn som ikke er bevisste på sitt problem. Men diskusjonen er uansett interessant. Når vi vet at mange førskolebarn som snakker sent (late talkers) gjør store framskritt i førskoleårene uten hjelp, kan man også spørre seg om det er nødvendig med logopedhjelp til et barn som likevel får til noe et halvt år senere. Det vil alltid være en avveining, tenker jeg, og vil komme mye an på logopedens erfaringer og kunnskap om hvordan man skal tolke test- resultater.

Dette kan også ses i et større perspektiv. Det er i økende grad prestasjonskrav for barn på veldig mange områder, og for mange foreldre er det viktig at barna deres er flinke. En av informantene forteller om en tendens til at mange foreldre mener alt i barnas språk skal være perfekt når barnet begynner på skolen. De skal mestre alle lyder, og helst kunne både lese og skrive. Ut fra et logopedisk ståsted er dette ikke forventet. Ved normal språkutvikling kan det være aspekter ved språket et barn ikke mestrer ved skolestart, men det utvikles etter hvert. I slike tilfeller er det viktig å kommunisere til foreldrene, og barnehagen, at barnet sannsynligvis ikke har et språkproblem, og at man må gi det tid. Slike spørsmål krever faglig trygghet hos logopeden.

Diskusjonen om hvem som «eier» problemet handler i grove trekk om hvordan vi vurderer vanskens alvorlighetsgrad. Men hvordan skal man vurdere hvorvidt vansken er alvorlig? Skal man vurdere kun ut fra statistiske avvik, eller skal man også vurdere hvorvidt vanskene går ut over barnets kommunikative situasjon? (Bishop 1997). Det er viktig å definere hva som er problemet, og hvem det er et problem for, og ta utgangspunkt i det i videre arbeid, mener en informant. Uansett er foreldrene viktige for barnehagebarn, både personlig men også i hensyn til deres språkvansker. Foreldre kjenner alltid barnet sitt best, og man kommer ikke bort fra at foreldrenes grad av bekymring er en god indikasjon på vanskenes alvorlighetsgrad Baird (2008). Foreldrenes tanker om at noe kan være galt, har i veldig mange tilfeller noe for seg. Dette var de fleste informantene også klare på.

5.3.7 Helhetsperspektiv

Informantene er alle opptatt av å ha et helhetsperspektiv, og ikke fokusere utredningen og tiltakene utelukkende på det språklige. Informantene forfekter et helhetlig syn på både språk og spesifikke språkvansker, og mener det ikke er hensiktsmessig å henge seg opp i bare et aspekt, men at man må ta i betraktning hele barnets situasjon, ikke bare språket. Dette finner man støtte for hos Bishop (1997), Conti-Ramsden (2008), og Rygvold (2012), som alle hevder at det er viktig å vurdere hele barnets situasjon også utover det språklige. Informantene sier de sjelden har barn med kun ekspressive vansker, at det oftest er noe mer. På bakgrunn av det er det interessant å spørre, i likhet med Bishop (1997) om diskusjonen heller i større grad bør dreie seg om *grad* av språkvansker mer enn et skille mellom ulike vansker. Informantene ser ut til å dele dette synet, og det virker som om alle informantene er åpne for det de måtte møte på, og har en holdning om at man «tar det derfra».

Det helhetlige perspektiv går igjen gjennom hele intervjuet, i alle intervjuene. Det nevnes av en eller flere informanter innenfor spørsmål om alle delene av prosessen; forståelsen av begrepene, utredning, valg av tiltak, osv. Helhetstankegangen ser vi også i litteraturen. Innledningsvis i oppgaven beskrives språket, og betydningen det har i menneskers liv. Ved et helhetlig syn legger man vekt på barnet og hele dets register i følelsesliv, evner, intelligens, sosialt, osv., og det tyder på en generell respekt for barn, og anerkjennelse av dets vansker. Det vitner også om en forståelse om at alt ved et barn henger sammen. Som vi så i teorikapitlet tar flere forskere til orde for at språk er mer enn bare et lyd- og tegnsystem, det er også kommunikasjon, informasjon og forståelse (Kristoffersen 2005, Rygvold 2012). Tar man utgangspunkt i det blir det unaturlig å skulle se språket som en isolert del av barnet. Det er mye som spiller inn, og mange faktorer som virker sammen. Et slikt syn står i motsetning til å studere isolerte trekk, og bare kartlegge barnets språkvansker, og jobbe med enkeltlyder. Med et helhetlig perspektiv søker informantene å danne seg et bilde av hvem barnet er som person, for deretter å ta utgangspunkt i og legge dette til grunn for valg av tiltak som passer barnet best. Dette tydeliggjøres av en informant som uttrykte at *«jeg går inn i alle saker med en innstilling om at jeg skal møte et barn, ikke en språkvanske»*.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

Siden dette er en deskriptiv oppgave, velger jeg og ikke konkludere med noe, men og heller oppsummere hva undersøkelsen viser. Funnene viser at informantene er svært like i hva de vektlegger i arbeidet, så oppsummeringen er basert på et samlet inntrykk av alle intervjuene. På bakgrunn av utvalgsstørrelsen er det ikke mulig å generalisere funnene. Resultatene kan likevel være til hjelp eller støtte for interesserte lesere, kanskje fortrinnsvis nyutdannede logopedersom skal ut i jobb. Med denne undersøkelsen har jeg ønsket å besvare problemstillingen: *«Hva er vanligste henvisningsgrunn til logoped fra barnehagen, og hva legger logopeden vekt på i arbeidet med utredning og utarbeiding av tiltak i forhold til barnehagebarn med spesifikke språkvansker?»*.

Min antakelse om at «uttalevansker» er vanligste henvisningsgrunn fra barnehagene, har i stor grad blitt støttet gjennom intervjuene. To informanter påpeker at de har flere barn med spesifikke ekspressive vansker, men bekrefter også at det ofte er impressive vansker i tillegg. Dette later imidlertid ikke til å være problematisk for informantene, som uttrykker at de starter utredning på det området barnet er henvist for, og tilpasser tiltakene utfra hva de finner. Alle informantene mener det kommer av at ekspressive vansker er hørbart, og derfor lettere å ta tak i enn impressive vansker. Det kan også tenkes at det kommer av ulik forståelse av språkvanskene i de ulike faggruppene. Kanskje kunne økt fokus på språkvansker i førskolelærerutdanningen ført til en bredere felles forståelse av hva spesifikke språkvansker faktisk innebærer. På den måten kunne man fått mer korrekte henvisninger. Det kunne også gitt et mer reelt bilde av forekomsten av spesifikke språkvansker.

I arbeidet med utarbeiding av tiltak legger informantene vekt på de samme aspektene, men i noe ulik grad. De mener at valg av tiltak må baseres på en bred kartlegging av både ekspressivt og impressivt språk, i tillegg til observasjon. De er opptatt av at barnet må få bli kjent med dem, og at timene med logopedene skal være ei god stund som de kan se fram til. Foreldre- og barnehagesamarbeid trekkes også fram som viktig spesielt til å holde tiltakene i gang mellom timene. Noen er også spesielt opptatt av å identifisere hvem som «eier» problemet før man starter tiltak, og viser til at barnet helst skal være bevisst på sitt eget problem, og at man ikke lager unødvendige problemer for barnet.

Informantene formidler, i noe ulik grad, at teoretisk kunnskap er viktig i valg av tiltak. Man må vite hva man holder på med, og hva som fungerer i forhold til ulike typer vansker. Teorien omtales av noen informanter som både «grunnmur» og faglig «forankring», og forskning og teori kan derfor se ut til å spille en rolle i valg av tiltak. Det som imidlertid ser ut til å ha størst innvirkning på logopedenes utarbeiding av tiltak, er erfaring. Dette understrekes av informanten med kortest arbeidserfaring som formidler en frykt for å velge feil, og en usikkerhet med tanke på om valgene som tas er riktige; «*Det ligger ikke i ryggmargen på meg helt enda*». Informantene med lengst erfaring uttrykker ikke usikkerhet i like stor grad, og uttrykker at erfaring med tidligere barn og deres vansker tas med i prosessen når beslutninger om tiltak skal gjøres. Min oppfatning om at logopedene velger tiltak mest på bakgrunn av egne erfaringer blir dermed støttet i en viss grad, men det kan se ut til at dette ikke er helt bevisst. Når teorien har blitt en del av en person, er det vanskelig å skille mellom teori og erfaring. Med bakgrunn i dette kan det se ut til at informantene støtter seg til både forskning og erfaring, men i noe større grad til opplevd erfaring. Hverken det ene eller det andre bør undervurderes. En praksis hvor man finner en balansegang mellom kunnskap basert på forskning og erfaring, bør kanskje derfor være et mål for å få valgt de tiltakene som passer best til barna det gjelder.

Et viktig funn er informantenes sterke interesse for å skape trygge og gode relasjoner med barna slik at de får mulighet til å vokse og utvikle seg i sitt tempo og på sine premisser. Flertallet er også opptatt av å dra inn hverdagslivet, og gjøre treningssituasjonen så «normal» som mulig. Informantene gir inntrykk av å ta barna og deres personlighet på alvor, og de vektlegger det tungt i sine valg av tiltak. For å utvikle et bedre språk, og språk i det hele tatt, er det viktigste for barnet å få bruke språket slik at barnet gjør språklige erfaringer, noe som påpekes av flere informanter. «*Vi må trekke inn livet, gjøre vanlige ting, og legge vekt på språket i hverdagssituasjoner*», sier en informant. En informants formidling av at hun virkelig brenner for å jobbe for at barn med språkvansker får oppleve mestring i å uttrykke sine tanker og behov, inspirerte meg i så stor grad at det ga inspirasjon til oppgavens tittel: «*Språk i bruk, er språk i vekst*». Sitatet oppsummerer godt, og tydeliggjør informantens oppfatning av hva som er viktig i arbeidet med barn med språkvansker, at også disse barna får muligheten til å bruke språket for å vise hvem de er. Språket utvikles først når man får bruke det, og til det må barnet føle seg trygg. Barn med språkvansker opplever ofte og ikke bli forstått, og ikke kunne uttrykke det de måtte ønske. Logopedtimene kan dermed være et trygt sted hvor barnet får prøve språket sitt. I hovedsak viser undersøkelsen at utgangspunktet for å oppnå språklig

utvikling for barn med spesifikke språkvansker avhenger av flere faktorer, og for å få alle faktorer til å virke sammen, er det nødvendig med et helhetlig perspektiv. Det helhetlige perspektivet var tydelig i alle intervjuene. Det er interessant å se at informantene har mer fokus på utvikling av funksjonelt språk enn på arbeid med enkeltlyder. Informantene legger vekt på å utarbeide tiltak hvor barna får utvikle et funksjonelt språk for dem selv, og til å kunne bruke språket til å forstå og gjøre seg forstått.

Det synes å være felles for alle informantene at de i stor grad prøver seg frem i prosessen fram mot valg av tiltak, og underveis i behandlingen. De bruker kontinuerlig kartlegging som hjelpemiddel for å bestemme om tiltakene skal opprettholdes som de er, om de må tilpasses, eller avsluttes. Samlet sett ser dette ut til å være en arbeidsmåte som informantene er fornøyd med, og som fungerer. Ingen uttrykker misnøye eller ønske om endring i organiseringen, bortsett fra spørsmålet om tid, og flere logopedier. Alle informantene ønsker bedre tid, både til utredning og behandlingsarbeid. På bakgrunn av det kunne det vært hensiktsmessig å undersøke organiseringen nærmere og eventuelt gjort nødvendige endringer. Endringer i organiseringen kunne gitt flere barn hjelp, mer effektiv behandling til barn som allerede er under behandling, og bedre tid til logopedien.

Det viktigste som kom fram i denne undersøkelsen mener jeg, var likevel logopedenes rolle som voksne medmennesker for barna med spesifikke språkvaner. Å se og anerkjenne hvert barn for den det er, og å bygge gode relasjoner hvor barna kan føle seg trygge og være seg selv, synes å være noe av det viktigste. Å mestre en slik rolle overfor barna man skal gi logopedisk behandling, mener jeg er verdt å strekke seg etter. Undersøkelsen gav ingen spesielt overraskende funn i forhold til prosessen med å utarbeide tiltak i forhold til spesifikke språkvansker. Funnene gir likevel et konkret innblikk i hvordan noen få logopedier arbeider, og hva de mener er viktig i arbeidet. På den måten kan undersøkelsen bidra til økt forståelse omkring utarbeiding av tiltak, og for at det ikke kan baseres på svart/hvite avgjørelser og begrunnelser. Informantenes svar samsvarer i stor grad med det jeg finner i litteraturen, noe som kan tyde på at de holder seg oppdatert som de selv også påpeker, og at de har god kjennskap til gjeldende faglitteratur. Det informantene vektlegger i utarbeiding av tiltak viser god kunnskap om både språkutvikling, mulige konsekvenser av språkvansker, og generell pedagogisk fagkunnskap om barns generelle- og språklige utvikling.

Veien videre

Arbeidet med denne studien har gitt meg økt kunnskap om spesifikke språkvansker og hvordan logopedene i felten forholder seg til diagnosen. Det har også lært meg mye om hva logopedene mener det er viktig å ta hensyn til når man skal bestemme hvilke tiltak man skal sette i verk i forhold til ulike barn. Skulle jeg gått videre med forskningen er det flere tema som hadde vært interessant å undersøke nærmere.

For det første hadde det vært interessant å gjøre en kvantitativ utgave av denne undersøkelsen med flere deltakere, men med færre og mer spesifiserte tema. Det ville gitt muligheter til å si noe generelt om hva som vektlegges i tiltaksprosessen, og kanskje gitt svar på hva som eventuelt bør endres i praksisen.

For det andre kunne det vært interessant å undersøke i hvor stor grad teori og forskning er avgjørende for valg av tiltak, og hvorvidt forskning har innvirkning på arbeidet i slik grad at logopedene endrer praksis på områder det kunne være naturlig å endre.

For det tredje, spørsmålet om intensitet i behandlingen, og hvilken effekt logopedisk behandling har på barns språkvansker hadde også vært interessant å undersøke. Det kunne vært interessant å se opp mot dagens praksis med relativt sjeldne behandlinger, og vurdere hvordan slik praksis eventuelt kunne blitt endret.

Litteraturliste

Baddeley, A., Gathercole, S., & Pagano, C. (1998) The phonological loop as a language learning device. *Psychological review*. 105, 158-173.

Baddeley, A. D. (2003) Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189-2089.

Baird, G. (2009) Assessment and investigation of children with developmental language disorder. I: Bishop D. V. M, Norbury C. F, Tomblin J. B. (2009): *Understanding developmental language disorders. From Theory to practice*. New York: Psychology press

Bele, I. V. (2008) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Bishop D.V. M (1997) *Uncommon understanding- development and disorders of language comprehension in Children*. New York: Psychology press

Bishop, D. V. M. (2006) What causes specific language impairment in children? *Association for Psychological Science*

Bishop, (2009): Specific language impairment as a language learning disability. *ChildLanguage Teaching and Therapy*, 25.

Bjar, Louise (2008) *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Bjerkan, K. M. (2000) *Verbal morphology in specifically language impaired children. Evidence from norwegian*. Oslo: Doctoral thesis, University of Oslo.

Bloom, L., Lahey, M. (1978) *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons

Bye, P., Trosterud, T., Vangsnes, Ø. (2003) *Språk og språkvitskap. Ei innføring i lingvistikk*. Gjøvik: Det Norske Samlaget

Chomsky, N. (1968) *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace and World

- Conti- Ramsden, G. (2008) Heterogeneity of specific language impairment in adolescent outcomes. I: Bishop D. V. M, Norbury C. F, Tomblin J. B. (2009) *Understanding developmental language disorders. From Theory to practice*. New York: Psychology press
- Corbin, J. og Strauss, A. (2008) *Basics of qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Dalen, M. (2004) Intervju som forskningmetode- En kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget
- Dodd, B (2005): *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*. London: Whurr Publisher.
- Dyvik, H. (2001) Hva er språk?. I: Nordgård, T. (2001) *Innføring i språkvitenskap*. Oslo: Pensum.no
- Fey, M., Long, S. og Finestack, L. (2003) Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12
- Gall, M. D., Borg, W. R, Gall, J. P. (1996) *Educational research. An introduction*. New York: Longman Publishers USA.
- Gopnik, M & Crago, M.B. (1991) Familial aggregation of a developmental disorder. *Cognition*, 39, 1-50
- Guest, G., Bunce, A., Johnson, L.(2006) How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. I: <http://fmx.sagepub.com/content/18/1/59> (Lastet ned: 24.04.15)
- Helland, T. (2012) *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hollund- Møllerhaug, L. (2010) Forekomst av språkvansker hos norske barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening* 47. 608-610
- Hulme, C. & Roodenrys, S. (1995) Verbal working memory development and its disorders. *Journal of child psychology and psychiatry and Allied Disciplines*, 36, 373-398.
- Hulme, C. og Snowling, M. J. (2009) *Developmental Disorders of language learning and cognition*. West- Sussex: Wiley- Blackwell

- Høier, J. (2015) Et profesjonsperspektiv på logopedisk yrkesutøvelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1/15, 53-56
- Kelly, H., Brady, M., Enderby, P. (2012) Speech and language therapy for aphasia following stroke. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, CD000425
- Kristoffersen, G. (2001) Fonologi. I: Nordgård, Torbjørn (2001) *Innføring i språkvitenskap*. Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Sveen, A. (2005) *Språk. En grunnbok*. Oslo: Fagbokforlaget
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Law, J., Garrett, Z., og Nye, C. (2003) Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. *Cochrane Database of Systematic reviews*, issue 3
- Leonard, L. (1998) *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press
- Leonard, L. (2014) *Children with specific language impairment. Second edition*. Cambridge: MIT Press
- Lian, A. (2007) Årsaker til spesifikke språkvansker. Kan vi finne årsaker til spesifikke språkvansker? Erfaringer fra kognitiv psykologisk forskning. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 03/2007
- Lian, A., Ottem, E. (2008) Spesifikke språkvansker 1. I: Bele, I. V. (2008) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lian, A., Ottem, E. (2008b) Spesifikke språkvansker 2: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I: Bele, I. V. (2008) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lind, M. (2005) Samtalen- den grunnleggende språkbruksformen. I: Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Sveen, A. (2005) *Språk. En grunnbok*. Oslo: Fagbokforlaget
- Lyster, S-A. H. (2008) Barns språkvansker- generelle og spesifikke tiltak. I: Bele, I. V. (2008) *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Moustakas, C. (1994): *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oakes: SAGE publications
- Norbury C. F., Tomblin B. J., Bishop D. V. M. (2009) *Understanding Developmental Language Disorders- from theory to practice*. New York: Psychology Press
- Paul, R. (1996): Clinical implications of the natural history of slow expressive language development. *American journal of speech- language pathology* 5. 5-21. I: Bishop D. V. M, Norbury C. F, Tomblin J. B. (2008) *Understanding developmental language disorders. From Theory to practice*. New York: Psychology press
- Pinker, S. (1984) *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Postholm, May Britt(2011) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rygvoid, A L. (2012) Språkvansker hos barn. I: Befring, E., Tangen, R. (2012): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, N. J.: Practice Hall
- Tallal, P. (1976) Rapid auditory processing in normal and disordered language development. *Journal of speech, language and hearing research*, 9, 182-198.
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tomblin, J. B., Smith, E., & Zhang, X. (1997) Epidemiology of specific language impairment: Prenatal and perinatal risk factors. *Journal of Communication Disorders*, 30, 325-344.
- Uri, H. (2004) *Hva er språk?* Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg 1: Informasjonsbrev

Ragnhild G. Remen

Sigerfjordveien 329

8406 Sortland

Sortland, 20.02.2015

Til aktuelle logopeder

Informasjonsbrev om deltakelse i intervju i forbindelse med masteroppgave.

Jeg er masterstudent i logopedi ved Universitetet i Tromsø, og er i gang med min avsluttende masteroppgave. I løpet av studiet har jeg tatt spesiell interesse for spesifikke språkvansker, og utfordringer innenfor dette feltet. Spesifikke språkvansker inkluderer vansker på alle språkets områder, både form, innhold og bruk, og det kan i mange tilfeller være vanskelig å diagnostisere. Bakgrunnen for mitt temavalg er en antakelse om at det er barna med hørbare og tydelige «uttalevansker» som oppdages først av barnehagepersonell, og at barn med denne typen vansker henvises oftest. Temaet for oppgaven min er logopeders arbeid med spesifikke språkvansker hos barnehagebarn.

Formålet med oppgaven er å få dypere innsikt i hvordan praktiserende logopeder arbeider med spesifikke språkvansker hos barnehagebarn. I litteraturen finner jeg forholdsvis lite om hvilke behandlingsmetoder man bør velge i forhold til spesifikke språkvansker, og hvorfor. Jeg håper gjennom intervjuene og få et innblikk i hvorfor logopedene velger som de gjør, og hvordan disse valgene begrunnes.

Spørsmålene vil dreie seg om språk og språkutvikling, spesifikke språkvansker, og tiltak rundt dette. Jeg vil spørre om prosessen omkring utarbeidelse og gjennomføring av tiltak, hva som legges til grunn for valgene du tar, hvilke samarbeidspartnere du har, og dine erfaringer med arbeid med spesifikke språkvansker. Jeg ønsker også å vite litt om deg og din bakgrunn, utdanning og kurs, hvordan du arbeider, og dine opplevelser og refleksjoner rundt arbeid med denne typen vansker. I tillegg ønsker jeg å høre om eventuelle utfordringer du møter i det daglige arbeidet med spesifikke språkvansker, og hvordan disse oppleves. Jeg ønsker dine refleksjoner omkring det faktum at det ikke finnes noen generell «mal» for aktuelle tiltak, og om det er slik at man lager nye opplegg for hvert enkelt barn i hvert enkelt tilfelle.

Jeg håper at oppgaven skal resultere dypere innsikt i arbeidet som logoped, og kunnskap om hvordan man som nyutdannet logoped kan sikre at man velger riktige tiltak til det enkelte barn.

For å finne ut dette vil jeg intervju fire logopeder med erfaring og praksis på området. Jeg vil bruke båndopptaker, og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca. 45-60 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted. Med hensyn til min frist for innlevering av masteroppgaven i mai 2015, håper jeg og kunne gjennomføre intervjuene i løpet av mars måned.

Det er frivillig å være med og man har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres, og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 15. juni 2015.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, skriver du under på samtykkeerklæringen nederst på siden, og leverer den under intervjuet.

Dersom du lurer på noe kan du ringe meg på tlf.: 957 50 543, eller sende e-post til rre009@student.uit.no Du kan også kontakte min veileder Jorun Høier, studieleder/faglig ansvarlig for master i logopedi på tlf.: 776 60 415, eller e-post: jorun.hoier@uit.no

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Ragnhild G. Remen

Samtykkeerklæring: Jeg har mottatt skriftlig informasjon, og er villig til å delta i studien.

Sted / Signatur _____

Tlf. _____

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide til prosjektet:

«Logopeders arbeid med spesifikke språkvansker hos barnehagebarn»

Innledende samtale

- Takk for at du stiller opp!
- Oppgavens hensikt og formål.
- Samtykkeerklæring og anonymitet.

Åpningsspørsmål

1. Kan du fortelle litt om din utdanning og hvor lenge du har jobbet som logoped?
2. Samarbeidspartnere?
 - Hvem vurderer du som viktigst for ditt arbeid?
3. Hvilke muligheter er det for kursing på din arbeidsplass?
4. Har du fokus på det å holde deg faglig oppdatert?

Språk.

1. Hva legger du i ordet «språk»?
2. Hva mener du må ligge til grunn for god språkutvikling?
 - Hvordan kan logopeden bidra til dette?

Forståelsen av spesifikke språkvansker

1. Hvordan forstår du begrepet «spesifikke språkvansker» (SSV)?
2. Er det spesielle problemstillinger/ hovedområder du er spesielt opptatt av innenfor dette området?
3. Hva opplever du som mest utfordrende i arbeidet med SSV hos barnehagebarn?
4. I litteraturen er det mye fokus på at dette er en heterogen gruppe.
 - Hvilke utfordringer kan dette gi, at barna er ulike, men får samme diagnose?

Forekomst

1. Utgangspunktet mitt er en oppfatning av at barn med «talevansker» oppdages først og oftest i barnehagesammenheng, og derfor henvises oftere til logoped enn barn med «språkvansker» eller «forståelsesvansker».
 - Hva vil du si er den vanligste henvisningsgrunnen til deg, og samsvarer dette med den vansken du møter oftest?
 - Hender det at et barn blir henvist for noe, som viser seg å være noe annet?
 - Hvilke typer språkvansker møter du oftest?
(Fonologiske, semantiske, morfologiske, syntaktiske, pragmatiske?)
 - Skiller du på dette i det daglige arbeidet, eller omtales alt som SSV?
 - Hvordan opplever du at barnehagepersonalet forstår forskjellen mellom «språkvansker» og «talevansker»?
2. I litteraturen kommer det fram at SSV gjelder tre ganger så mange gutter som jenter.
 - Er dette noe du kjenner igjen fra din praksis?
 - Henvises gutter oftere?

Kartlegging og utredning

1. Hvilke verktøy brukes oftest i kartlegging hos dere?
2. Hvilke andre tilnærminger bruker du i kartlegging i tillegg til standardiserte verktøy?

Tiltak

1. Tilnærmingen vi har til logopedisk arbeid med barn har noe å si for hvilket hovedfokus vi har i behandlingen, og hva vi ønsker å oppnå.
 - Hva er ditt utgangspunkt, og ditt hovedfokus når du velger tiltak?
2. Jeg ønsker å finne ut hvordan logopeder arbeider med SSV i det daglige, og hvilke vurderinger de gjør ift. utredning og utarbeiding av tiltak.
 - Hva mener du er den viktigste delen av tiltaksprosessen?
3. Hvilken informasjon om barnet ligger ved henvisningene du mottar?
4. Hva legger du til grunn når du velger tiltak, hva baseres valgene på?
5. Hvordan går du frem når du skal begynne å arbeide med et barnehagebarn med SSV?
 - Hva starter du med?

- Jobber du direkte med språket, eller er det mer indirekte, eller veiledning?
 - I hvor stor grad vil du si at du må lære opp andre til å gjennomføre tiltakene du iverksetter?
6. Det er lite forskning som kan veilede logopeder mtp. *hvilke* tiltak man bør iverksette, *hvordan* det bør gjennomføres, og hvilket *tidsaspekt* dette bør ha.
- Hvilken intensitet legger du opp til, hvor ofte får barnet tilbud om behandling?
 - Hender det at du er usikker på om du gjør «det rette»?
 - Hvordan vurderer du effekten av behandlingen?
 - Når mener du det er riktig å avslutte?
7. Ofte kan det være vanskelig å se sammenhengen mellom teorien og praksis.
- Hvor stor rolle vil du si at teori og erfaring spiller i din arbeidshverdag?
 - Er det er en teoretisk forståelse av SSV som ligger bak valgene av tiltak?

Konsekvenser

1. Hvilke konsekvenser ser du av spesifikke språkvansker?
2. Litteraturen viser at det kan være viktig å starte behandling tidlig for å begrense negative konsekvenser.
 - Når mener du det er naturlig å starte med behandling av barnehagebarn?

Tilføyelser, kommentarer, annet

- Har du kommentarer du vil dele på slutten av intervjuet?
- Kan jeg kontakte deg igjen dersom jeg oppdager at det er noe jeg har glemt å spørre om?
- Annet?

Tusen takk for deltakelsen. Ditt bidrag er verdifullt!

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Jorun Høier

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UIT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 20.02.2015

Vår ref: 41979 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41979	<i>Logopeders arbeid med spesifikke språkvansker, med vekt på fonologiske vansker</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UIT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jorun Høier</i>
<i>Student</i>	<i>Ragnhild Remen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrr.svarwa@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdntua@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41979

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

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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