

Forord

Arbeidet med masteroppgåva markerer slutten på fire års studier i Trondheim. Det har vore fire kjekke, men også travle år. Stadig har det vore reising til samlingar og praksisperioder, for ikkje å snakke om oppgåveskriving og lesing av pensum. Det er rart å tenke tilbake på august 2013 då vi møttes på gamlebygget på Gløshaugen for første gong. Mange var nok veldig spente på kva åra framføre oss ville bringe.

Dette studiet har gitt meg eit svært godt innblikk i logopedien og kor samansett og variert eit arbeid som logoped kan vere.

Vi har vore ein samansveisa og fin gjeng studentar på kullet. Som det første kullet for deltidsstudentar i Trondheim, har vi kanskje bana litt veg for dei som no kjem etter oss. Studiet som heilhet har vore svært bra!

Takk til alle medstudentar for gode samtaler og refleksjonar ilag gjennom desse åra!

Fokus for masteroppgåva mi er nyutdanna logopedar og utvikling av kompetanse for arbeid med språklydvanskar. Gjennom arbeidet med oppgåva har eg fått eit godt innblikk på dette feltet. Det synes vere klart at ein som logoped heile tida er i ein læringsprosess, der studiet berre er første steg på vegen vidare.

Mange fortener ei stor takk for at oppgåva mi kunne verte gjennomført.

Først ei stor takk til dei fem deltakarane mine som sa seg villige til å verte intervjuet. Eg fekk mykje nyttig informasjon, tankar og opplevingar frå desse fem som alle har vore gjennom den første fasa som ein nyutdanna logoped.

Vidare vil eg takke dei to rettleiarane mine, Julie Feilberg og Ellen Andenæs som har gitt meg gode tilbakemeldingar, stilt spørsmål og reflektert ilag med meg når eg har hatt behov for det. Dette har vore svært lærerikt!

Ein stor takk også til familien min som i fire år har hatt ei mor og kone som stadig er på farten til Trondheim og som elles stort sett har vore på arbeidsromet det meste av tida!

Åheim, mai 2017

Ingvild Bøstrand

Samandrag

Mange nyutdanna logopedar arbeider med språklydvanskar som ein del av den nye yrkesrolla dei går inn i. Kva føresetnadar har desse for å ta til på dette arbeidet, og kva refleksjonar gjer dei nyutdanna logopedane seg når det gjeld tileigning av denne kompetansen?

Problemstillinga mi er: «*Kva faktorar vektlegg nyutdanna logopedar i samband med å utvikle kompetanse for å arbeide med språklydvanskar?*»

For å sjå nærare på dette satt eg opp fire forskingsspørsmål. Korleis opplevde dei nyutdanna logopedane betydninga av teori og praksis på logopedistudiet? Kva betydning hadde arbeidet med barna og samarbeidet med foreldre, barnehage og skule? Korleis kunne faglege fellesskap vere ein ressurs? I tillegg var den ikkje-artikulerte og tause kunnskapen ein faktor eg ynskte å sjå på.

Oppgåva har ei kvalitativ tilnærming der eg har intervjuja fem forholdsvis nyutdanna logopedar frå eit stort geografisk område. Dei hadde jobba henholdsvis litt over eit, halvanna, to, fire og sju år som logopdar, og alle hadde tatt utdanninga på fulltid. Fire av deltakarane melde seg sjølv, medan den siste vart spurd om å delta. Eg nytta ei delvis strukturert tilnærming, der eg hadde intervjuguide med fastlagde tema.

Eit fagleg fellesskap med andre logopedar vart sterkt framheva som viktig av alle deltakarane. Dette vere seg eigne kollegaer, tidlegare medstudentar, som rettleiarar til logopedstudentar eller ved å delta på kurs. Å ha moglegheit til å drøfte saker synes å vere vesentleg heilt frå logopedistudiet og som eit vidare behov for framtida. Deltakarane opplevde at utdanninga aleine på langt nær gav nok kompetanse for å handtere språklydvanskar, men var godt nøgde med logopedistudiet som heilhet.

Å ha stor nok stilling som utøvande logoped, slik at ein får praktisert mykje, både i det direkte arbeidet med ungane og det indirekte arbeidet med rettleiing til foreldre, barnehage og skule, vart sett på som nyttig for å utvikle seg. Å setje ord på kompetansen sin og å reflektere i lag gjorde ein meir bevisst på den tause kunnskapen ein sat inne med. I tillegg var det å skriftleggjere arbeidet, til dømes med loggføringar, særst nyttig for utvikling av kompetansen.

Som utøvande logoped vert ein aldri utlært innan dei ulike fagområda, så heller ikkje når det er knytt til arbeid med språklydvanskar, som er eit viktig område innanfor logopedien!

Abstract

Many newly qualified speech and language therapists (SLTs) work with speech sound disorders as part of their new profession. What reflections does this newly qualified SLTs do when it comes to acquire this competence?

The problem statement is: *What factors emphasize newly qualified speech and language therapists to develop competence to handle with speech sound disorders?*

Four research questions were made. How did the newly qualified SLTs experienced the sense of theory and practice at the SLT education? What significance had the work with the children and the cooperation with the parents and the staff in school and kindergarden? How can a professional community be a resource? In addition, the non-articulated knowledge was a factor I wanted to illuminate.

This master has a qualitative approach where five newly qualified SLTs have been interviewed. They had practiced for one, one and a half, two, four and seven years as a SLT. Everyone attended full-time education. Four of the participants signed up themselves while the last one was asked to participate. A partly structured interview was used.

A professional community with other SLTs was very important for all participants. This could be colleagues, earlier students, as a counsellor for new SLT students or by attending courses. To have the opportunity to discuss cases seem to be very important all the way from the education and as a need for the future. The participants experienced that the education alone did not give enough competence to handle with speech sound disorders, but they were satisfied with the SLT education as entirety. It was important to have a big job rate as a SLT, so you could practice a lot direct with the children and do counselling to the parents and the personal in school and kindergarden. To reflect and express the competence made the participants more conscious of the non-articulate knowledge. Writing reports was also useful for develop the competence.

As a SLT you never will be completed educated in the various disciplines, neither when it comes to speech sound disorders, which is a important area of the speech and language therapy!

Innholdsliste

Kap 1. Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for temavalg	1
1.2 Problemstilling og kunnskapsstatus.....	2
1.3 Presisering av problemstillinga	3
1.4 Oppbygning av oppgåva	3
Kap 2. Teoretiske perspektiv.....	5
2.1 Teori og praksis, kunnskap og praksisfellesskap.....	5
2.1.1 Teoretisk og praktisk kunnskap.....	5
2.1.2 Kunnskapsteori i høve praktisk kunnskap	6
2.1.3 Taus kunnskap	7
2.1.4 Praksisfellesskap	9
2.1.5 Fellestrekk ved praktisk og teoretisk kunnskap.....	9
2.2 Logopeden si kompetanse, rolle og arbeidsfelt i høve språklydvanskar	10
2.2.1 Språklydvanskar	10
2.2.2. Funksjonelle språklydvanskar og behov for ei klassifisering	10
2.2.3 Logopeden si utdanning og ansvar for kompetanseheving	11
2.2.4 Logopeden sitt arbeidfelt knytt til språklydvanskar	13
Kap 3. Forskingsmetode	15
3.1 Bakgrunn for val av metode	15
3.1.1 Intervju	15
3.2 Utval	16
3.2.1 Presentasjon av deltakarane.....	16
3.3 Gjennomføring og transkribering av intervjua	17
3.4 Presentasjon og analyse av dataene	18
3.5 Truverde, bekreftbarheit og overførbarheit	19
3.6 Forskingsetiske vurderingar	20
Kap 4. Presentasjon av funn.....	23
4.1 Teori og praksis på studiet knytt til arbeidet med språklydvanskar	23
4.1.1 Opplevingar av praksis generelt i studiet	23
4.1.2 Samanheng mellom teori og praksis i studiet.....	23
4.1.3 Studiet si betydning for arbeidet no	24
4.2 Arbeidet med barna og samarbeidet med foreldre, barnehage og skule	25
4.2.1 Utvikling av kompetanse i det direkte arbeidet med barna	25
4.2.2 Utvikling av kompetanse i samarbeidet med foreldre, barnehage og skule	26

4.3 Faglige fellesskap som ressurs for nyutdanna logopedar	26
4.3.1 Logopedkollegaer som ressurs no og som eit vidare behov?	27
4.3.2 Å halde seg oppdatert gjennom kurs og anna kompetansebygging.....	28
4.4 Kva fortel materialet om taus kunnskap?	29
4.4.1 Kva forstår deltakarane med omgrepet taus kunnskap?	29
4.4.2 Korleis kjem taus kunnskap til uttrykk i arbeidet?	30
4.5 Andre relevante funn	31
4.5.1 Endringar frå heilt nyutdanna til meir erfaren logoped	31
4.5.2 Skriftleggjering av arbeidet	32
4.5.3 Det viktigaste for å utvikle kompetanse for arbeid med språklydvanskar	32
Kap 5. Drøfting	34
5.1 Teori og praksis på studiet knytt til vidare arbeid med språklydvanskar	34
5.2 Utvikling av kompetanse gjennom arbeid med barna og samarbeidet med foreldre, barnehage og skule	36
5.3 Faglege fellesskap som ressurs	38
5.4 Refleksjonar rundt taus kunnskap.....	40
5.5 Metoderefleksjon	42
Kap 6. Oppsummering.....	43
Litteraturliste.....	45
Vedlegg 1 Informasjonsbrev og samtykkeerklæring	48
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	50
Vedlegg 3 Godkjenning frå NSD.....	53

Kap 1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for temavalg

Logopedane sin felles europeiske organisasjon CPLOL, Comitè Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'Union Européenne, leia for få år sidan eit treårig prosjekt kalla NetQues. Noko av hensikta med prosjektet var å få ei oversikt over felles kjernekompetanser som var ønskeleg og nødvendig for at ein nyutdanna logoped skal utøve yrket på ein sikker og effektiv måte (CPLOL, 2013). Kompetanse vart i prosjektet definert som å ha evne til å bruke kunnskap og ferdigheiter, der det både vart vist til kognitiv, funksjonell, personlig og etisk kompetanse (2013, s. 12).

Vender vi blikket nasjonalt, har Norsk Logopedlag (u.å.) gjeldande yrkesetiske retningslinjer for alle medlemar, der kvalifikasjonar også er ein bit. Her står det presisert at eit medlem har ansvar for å auke kunnskapen og kompetansen sin innan logopediske fagfelt.

For å jobbe profesjonelt som logoped må ein gjennomgå ei grundig teoretisk utdanning og deretter innhente nødvendig erfaring gjennom praksis. Utdanninga er ein føresetnad for at logopeden kan praktisere og være parat til å handtere forskjellige situasjonar, kunne følge med i faget, utvikle seg menneskeleg og vidareutvikle praksisen sin (Egebjerg & Gram, 2008).

Ei logopediutdanning i seg sjølv synes dermed ikkje vere tilstrekkeleg, og ein forutset ei vidareutvikling av kompetansen gjennom praksis.

Kva erfaring og kompetanse har så ein nyutdanna logoped med seg etter endt utdanning? Til tross for at dei ulike utdanningsstadane set mål av seg å ha like standardar, vil nok den enkelte sin kompetanse etter endt utdanning variere mykje. Eit av fire fagområder innanfor logopedien er språk- og talevanskar, eit omfattande og mangfoldig område som også omfattar språklydvanskar. For mange logopedar vil arbeid med språklydvanskar vere ein stor del av arbeidoppgåvene, då dette er ein utbreidd vanske hos førskulebarn. Forsking syner at rundt 7% av elles normalt utvikla barn har ein språklydvanske, og at dette såleis er den hyppigste form for kommunikasjonsvanske hos barn (Bowen, 2015; Dodd, 2005a). Dette er likevel på langt nær ei homogen gruppe.

Å starte å arbeide med barn og språklydvanskar, vil nok medføre utfordringar for ein nyutdanna logoped. Kva refleksjonar har forholdsvis nyutdanna logopedar når det gjeld ulike tilhøve rundt tileigning av kompetanse for yrkesutøvinga, og korleis tileignar dei seg denne kompetansen? Ikkje all kunnskap er like enkelt å formidle eller å artikulere, så kva rolle spelar

den ikkje-artikulerte eller tause kunnskapen? Vidare i oppgåva vil eg nytte *taus kunnskap* som benemning om dette.

Dette er ei intervjubasert studie av korleis fem nyutdanna logopedar opplever å tre inn i den nye yrkesrolla, der arbeid med språklydvanskar er hovedfokus.

1.2 Problemstilling og kunnskapsstatus

For å belyse denne utfordringa har eg kome fram til følgjande problemstilling:

«Kva faktorar vektlegg nyutdanna logopedar i samband med å utvikle kompetanse for å arbeide med språklydvanskar?»

Når det gjeld sjølve omgrepet språklydvanskar, kan dette ofte opptre om kvarandre med omgrepet uttalevanskar. I oppgåva kjem eg til å nytte *språklydvanskar* som omgrep.

Dette syner både til vanskar med artikulasjonen og med fonologien, lydsystemet i språket (Bjerkan, 2011).

Når det gjeld nyutdanna logopedar og den nye yrkesrolla, verkar det ikkje vere gjort mykje forskning på området, spesielt ikkje når det er knytt direkte til arbeid med språklydvanskar. Nokre studiar vil likevel kunne kaste lys over feltet, og desse vil eg sjå kort på vidare.

Høier (2015) sin studie har utforska logopedi som profesjonskunnskap ut frå to perspektiv, nemleg utdanninga sin relevans for praksisutøvinga og praksisfeltet si begrunning for eiga praksisutøving. Ho viser blant anna til at etter overgang til masternivå etter kvalitetsreforma i 2003, har profesjonsutdanninga hatt auka vekt på forskningsbasert formidling. Føringar frå denne undersøkinga viser at halva av dei spurde etterlyser større vekt på samanheng mellom teori og praksis. Ønske om meir praksis i utdanninga og større vekt på praksisopplæringa er klart sterkast hos dei med masterutdanning. Undersøkinga tolkar vidare at utdanningsnivået den seinare tid har bidrege til å endre forholdet mellom praktisk- og forskningsbasert profesjonskunnskap i retning av meir forskningsbasert kunnskap som grunnlag for profesjonspraksisen.

Ei nyleg kvantitativ mastergradsstudie, «Logopeders tilnærming til barn med språklydvanskar» er og aktuell (Simonsen, 2015). Her vert det sett på norske logopedar si tilnærming til språklydvanskar hos barn. Logopedar i undersøkinga baserte metodikken på teori om typisk språklydutvikling, faglege drøftingar med kollegaer og utprøving i eigen praksis. Halvparten av logopedane i utvalget hadde vore på kurs om språklydvanskar. Eit mindretal vurderte seg sjølv som fagleg oppdaterte i stor eller svært stor grad.

Samanheng mellom teori og praksis har vore fokus i ei doktorgradsavhandling av Hatlevik (2014). Denne var knytt til store profesjonsgrupper som lærarar, sjukepleiarar og sosialarbeidarar, men her kan vi nok dra parallellar til logopedien som kan vere ei vidareutdanning av desse yrka. Avhandlinga viser at god teoretisk kunnskap frå utdanninga er ein føresetnad for at studentane opplever at dei vil mestre jobben dei skal inn i. Det vert vist til samanheng mellom studentane si rapportering om teoretisk innsikt, kor trygge dei er i profesjonsrolla og oppleving av meistring av arbeidsoppgåver. Korleis studentane opplever samanheng i utdanninga heng også saman med eigen innsats i utdanninga, der lærarar må vere tydelege på kva som vert krevd. Kor stor vekt faglærarar og praksisveileidarar legg på samanheng mellom teori og praksis vart også vist som viktig i høve korleis studentane vektlegg den teoretiske kunnskapen.

Når det gjeld den allereie nemnte undersøkinga frå CPLOL (2013), kan det i tillegg nemnast at informantane i undersøkinga bestod av tre yrkesgrupper. Det var nyutdanna logopedar (dei siste fem år), ansatte på logopediutdanningane og arbeidsgivarar som anset logopedar. Dei vart bede om å rangere fagspesifikke og generelle kompetansar. I resultatata vart så dei 25 vanligste beskrivelsane av både fagspesifikke og generelle kompetansar rangert. Resultata synte eit stort grad av samsvar mellom dei tre informantgruppene.

1.3 Presisering av problemstillinga

På bakgrunn av kunnskapsstatusen vil eg presisere problemstillinga meir ved å setje fokus på nokre forskingsspørsmål som ei hjelp i det vidare arbeidet med oppgåva:

-Korleis opplever nyutdanna logopedar betydninga av teori og praksis på logopedistudiet i høve det vidare arbeidet med språklydvanskar?

-Korleis opplever nyutdanna logopedar at dei utviklar kompetanse gjennom arbeidet med barna og i samarbeidet med foreldre, barnehage og skule?

-Korleis opplever nyutdanna logopedar at faglege fellesskap kan vere ein ressurs i arbeidet med språklydvanskar?

-Kva fortel materialet om taus kunnskap?

1.4 Oppbygning av oppgåva

Oppgåva består vidare av fem delar der formålet er å belyse problemstillinga og forskingsspørsmåla som er satt opp.

Kapittel to gir det teoretiske perspektivet oppgåva vil bygge på. Kapitlet er todelt, der første del er knytt til teori og praksis, kunnskap og praksisfellesskap. Andre del har fokus på språklydvanskar og logopeden si kompetanse, rolle og arbeidsfelt.

Kapittel tre er via metode der bakgrunn for val av metode, utval, litt om intervju og transkripsjon vert vektlagt. Vidare vil presentasjon av materialet, analysemetode og viktige prinsipp i forskning kome fram. Dei fem deltakarane vert også presentert her.

I neste del vil funn frå analysene kome fram. Her vil dei fire ulike forskingsspørsmåla, samt andre funn, vere med å avgrense presentasjonen.

Drøftingsdelen vil vere ein diskusjon av funna frå studien i lys av problemstillinga mi, andre undersøkingar, dei teoretiske perspektiva oppgåva bygg på, praksis på feltet og egne erfaringar. Her vil også vere ein del om metoderefleksjon.

Til sist kjem oppsummeringa der eg vil sjå på i kva grad eg har fått belyst og funne svar på problemstillinga mi og dei forskingsspørsmåla eg stilte innleiingsvis.

Kap 2. Teoretiske perspektiv

Det teoretiske perspektivet oppgåva bygg på er todelt. I første del vil eg presentere litt om forholdet mellom teori og praksis, der blant anna Kvernbekk og Grimen er sentral. Vidare vil Schön sin teori om *den reflekterande praktikal*, Polanyi og *taus kunnskap*, samt Leve og Wenger sitt *praksisfellesskap* vere i fokus. I andre del presenterer eg teori knytt til språklydvanskar, der Dodd sitt forslag til klassifisering av dei funksjonelle vanskane vert ein bit. Vidare kjem litt om logopeden si utdanning og ansvar for kompetanseheving. Eg kjem også innom logopeden sitt arbeidsfelt knytt til kartlegging og behandling av språklydvanskar. Normal språklydutvikling vert ikkje omtala her.

2.1 Teori og praksis, kunnskap og praksisfellesskap

2.1.1 Teoretisk og praktisk kunnskap

Som innleiing til temaet teoretisk og praktisk kunnskap viser eg til Kurt Lewin: «There is nothing more practical than a good theory to enable you to make choices confidently and consistently, and to explain or defend why you are making the choices you make» (referert i Bowen, 2015, s. 8). Teoriar kan altså forklare vala du tek som logoped, men forholdet mellom teori og praksis er nok meir mangfoldig, noko eg vil sjå på vidare.

I forskinga mi er eg opptatt av teori og praksis, både i logopediutdanninga og i utøvinga av yrket som nyutdanna logoped. Det fins to klassiske modellar for korleis vi skal forstå forholdet mellom teori og praksis. Den eldste modellen betraktar praktisk kunnskap som anvending av teori, der teoretisk kunnskap vert primær og praksis vert omsett teori. Den andre modellen viser til at teoretisk kunnskap flyt på eit underlag av praksis, der praktisk kunnskap vert primær og teori spring ut av praktiske kunnskapar (Grimen, 2008). Modellane er imidlertid ikkje problemfrie. Den første føreset at det truleg fins store områder praktisk kunnskap som ikkje har teoretisk basis og som då ikkje kan forståast på bakgrunn av denne. Ikkje alt ein gjer kan begrunnast teoretisk. Å nytte den andre modellen kan føre til ei idyllisering av praktisk kunnskap og at mykje teoretisk kunnskap har vorte så avansert at det neppe gir meining å verte betrakta som artikulering av kvardagslivet sin praktiske kunnskap (Grimen, 2008).

Grimen (2008) viser til at forholdet mellom teori og praksis har minst tre sider: 1. Teoretisk kunnskap må kunne anvendast. 2. Det fins mykje praksis som er velprøvd men ikkje let seg begrunne godt teoretisk. 3. Det fins fleire ulike forhold mellom teori og praksis sidan profesjonar sin kunnskapsbasis vanligvis er heterogen.

Ein kan sjå på teori som generell, abstrakt, fargelaus og kjedeleg, og praksis som meir konkret, full av følelsar, handlingar og levande menneske (Kvernbekk, 2011).

Imsen (1991) viser til at teori er ei symbolsk verden med utilstrekkelege omgrep og hypotetiske samanhengar mellom dei, medan praksis er ei handlingsverden med menneske sine følelsar, tankar og handlingar i aktiv kommunikasjon.

John Dewey representerer eit synspunkt der ein har mål om å viske ut skiljet mellom teori og praksis. Imsen (1991) meiner at å viske ut eit slikt skilje alltid vil medføre motsetningar, og verte ei ubalanse og eit gap mellom teori og praksis. Vil ein bygge bru over, kan gapet først bli eit problem viss du meiner at teori og praksis skal vere sameint. Og fins det eit gap, så må ein anta at praksis er teorifritt (Kvernbekk, 2011, 2012).

Ein kan og sjå på teori i svak og sterk forstand. Teori i sterk forstand er forskningsbasert teori, systematisk, generell og handlar om eit definert fenomen. Teori i svak forstand er omgrep, antakingar og tolkningsmønster som fins i rikt monn i praksis (Kvernbekk, 2011, 2012). Det er mellom teori i sterk forstand og praksis at ein kan finne eit gap, og Kvernbekk (2011) viser til at Dewey ikkje skil mellom sterk og svak teori, men behandlar all teori som svak. Av dette utledar ho at ein del sterk teori ikkje bør ha som mål å legitimere seg i praksis, men heller ha distanse til praksis og dermed fungere som kritisk redskap. Dersom teori må vise at den «verkar» har den ikkje denne distansen. Eit gap mellom teori og praksis kan difor vere ein god ting, og dermed ivareta teorien sin eigenverdi, sjølv om den ikkje fører til endringar i praksis. Teori kan dermed ikkje skjærast over ein kam, men er meir mangfoldig (Kvernbekk, 2011).

Logopedstudiet omfattar teoretisk kunnskap, samt observasjon og utøving i praksis. Det vil verte interessant å sjå kva opplevingar deltakarane i studien min har i høve desse aspekta.

2.1.2 Kunnskapsteori i høve praktisk kunnskap

Schön (1983) viser til omgrepet den reflekterande praktisk og korleis yrkesutøveren handlar som ein gjer, korleis dei profesjonelle tenker og handterer situasjonar der oppgåvene er samansette, komplekse og uforutsigbare. Dette vil kunne knytast til ein logoped sin kvardag.

Schön (1983) viser til at praktikaren som regel veit meir enn ein kan gje uttrykk for, og at ein formidlar ein slags kunnskap i sjølve utøvinga av yrket. Han tek eit oppgjør med den instrumentalistiske og tekniske forståinga, og kjem med eit alternativ til den instrumentelle handlingsforståinga. Ein kan stå ovanfor uklare situasjonar med usikkert utfall og motstridande mål, og dette krev ei reflektert tilnærming hos praktikaren. Kunnskap er ikkje gitt på førehand, men blir til i dialog med situasjonen. Han set eit fokus på praksisforståing

som kombinasjon av utøvande praksis og refleksjon over praksis, for å utvikle profesjonell kunnskap (Schön, 1983).

Schön (1983) lanserte omgrepa *knowing-in-action* og *reflection-in-action*. Lauvås og Handal (2000) overset dette henholdsvis med handlingskunnskap og handlingsrefleksjon.

Knowing-in-action er den kunnskapen vi uttrykker i handlinga, den spontane utføringa av handlinga, utan av vi kan forklare den med ord. Vi kan utføre noko utan å måtte tenke over det. Handlingar skjer spontant, utan rasjonell overveging verken før eller undervegs (Wahlgren & Aarkrog, 2004). Vi handlar ut frå ein know-how i handlinga. Gjennom dette har vi den typiske form for daglege praktiske kunnskapar, og desse er vi ikkje i stand til å beskrive, den er taus.

Tilsvarande er refleksjonane som knyt seg til den enkelte handlinga innleira i sjølve handlinga som refleksjon-i-handling (Wahlgren & Aarkrog, 2004), det Schön beteiknar som reflection-in-action. Ein justerer og forbedrer det ein gjer medan ein handlar, på bakgrunn av refleksjonsprosessane i handlinga. Ein reflekterer over handlinga medan ein enno kan påverke situasjonen. Det innarbeidde knowing-in-action får oss vanlegvis gjennom dagen ved at vi har kunnskap i sjølve handlinga, men nokon gongar skjer det uventa ting, eller vi oppdagar noko nytt og då kjem refleksjonen inn. Det som skil denne refleksjon i handling frå andre former for refleksjon, er den umiddelbare betydninga det har for sjølve handlinga (Schön, 2000). For kvar ny erfaring med refleksjon i handling og der ein kjem ut for situasjonar gjentekne gongar, vil ein utvide repertoaret i høve forventningar og teknikkar.

Schön sin teori for praktisk kunnskap kan overførast til logopeden sin kvardag. Dei ulike situasjonane og relasjonane ein logoped kjem opp i er alle unike og opplevinga individuell. Ein kan ikkje berre følge boka, men må lære gjennom eigne prosessar. Å bruke kunnskap i handlinga og reflektere i handlingsaugeblikket er ein prosess vi gjer utan at vi nødvendigvis kan forklare kva vi gjer eller kvifor vi gjer det (Schön, 1983). I praksis vert kunnskapen meir og meir taus, spontan og automatisk. Dette ledar oss over til omgrepet taus kunnskap.

2.1.3 Taus kunnskap

Polanyi gav i 1966 ut boka *The Tacit Dimension* der han framheva «... we can more than we can tell» (Polanyi, 1983, s. 4). Polanyi påpeikte at tause kunnskapselement blant anna er tilstades i persepsjon, bevegelse og kommunikasjon så vel som i teoretisk og vitenskapleg verksemd. Taus kunnskap er personleg, kontekstspesifikk og vanskeleg å formalisere og kommunisere. Mennesket tileignar seg kunnskapen ved at ein aktivt skapar og organisar eigne erfaringar (Polanyi, 1983). Han var opptatt av den personlege kunnskapen, som den enkelte

har teke opp frå omgjevnadane og som har blitt ein integrert del av personligheita (Lauvås & Handal, 2000). Alle former for erkjennelse inneber implisitte og tause komponent i tillegg til reint rasjonelle (Polanyi, 1983).

At kunnskap berre har tendens til å overleve innanfor grensene for lokale tradisjonar, vert peika på som eit pedagogisk problem. Kor effektivt er det å formidle yrkeskompetanse i spesielle utdanningsinstitusjonar dersom det ikkje vert sikra tilstrekkeleg læringsmoglegheiter i praksisfeltet der kompetansen vert utøvd? (Lauvås & Handal, 2000). Kva kan vi tenke om dette i høve logopediutdanninga? Lauvås & Handal (2000) syner til at dette generelt kan forklare studentar si negative vurdering av teoriundervisning og positive vurdering av praksisperider. Gjennom direkte kontakt med erfarne yrkesutøvarar, vil studentane overta kunnskap frå yrkesfeltet som taus og personleg kunnskap.

Hovedfokuset til Polanyi er at både den tause og eksplisitte kunnskapen verkar ilag, og bevegelsen mellom dei er hovedfokuset. Taus og artikulert kunnskap er ikkje to former for kunnskap, men to aspekt ved kunnskap (Polanyi, 1983).

Polanyi sin ide om at «we can more than we can tell» kan i følge Grimen (2008) fortolkast i ulike retningar, og det vert vist til ulike grunnar for at kunnskapen kan vere taus: Ulike normer og reglar kan begrense oss eller det kan sitte i forholdet mellom det vi tek for gitt og det vi kan problematisere når vi handlar. Personen sine kunnskapar kan også forme eit laust samansatt og uoversiktleg system som ein sjølv ikkje har full oversikt over. Vidare kan grunen vere at det fins spesifikke kunnskapselement som i prinsippet ikkje kan artikulereast verbalt, eller at mykje kunnskap kan bryte med den klassiske oppfatninga av kunnskap som begrunna sanne oppfatningar (Grimen, 2008).

Diskusjonen rundt taus kunnskap kan nyttast i tre forskjellige tydingar i følge Johannessen (1999, s. 9-11). Det første er kunnskap som i det daglige gjerne vert utematisert fordi det ikkje er noko behov for å verte formulert, dette er knytt til det kulturelle felleseiet. Det andre er kunnskap som er tileigna gjennom øving og som ikkje kan verte utrykkeleg formulert. Denne handverksmessige kunnskapen får eit primært uttrykk i kor sikre vi er i handlinga, blant anna det å ha blick for visse samanhengar. Den tredje tydinga er viten, innsikt og forståing som av prinsipielle grunnar ikkje kan la seg artikulere fullt ut ved verbalspråklege midlar.

Johannessen (1999) problematiserer desse tre aspekta vidare, der ein ser på den førstnemnte tydinga som implisitt kunnskap og berre dei to siste som har ein viss ikkje-artikulerbarheit gjeldande. Det vert vidare vist til at om kunnskapen kan artikulereast eller ikkje er eit

personrelativt spørsmål, sidan nokon er flinkare enn andre til å forklare og generalisere erfaringane sine.

2.1.4 Praksisfellesskap

Lave og Wenger (1991) sin teori om situert læring kom på starten av nittitalet. Det vart vist til ein kontekstuell læringsprosess i relasjonen mellom arbeidstakarar. Slike læringsfellesskap som kunne oppstå i det dagelege arbeidet, kalla dei Communities of Practice, som på norsk har fått beteiingna praksisfellesskap (Rundberg, 2009). Dette er ei gruppe menneske som har noko felles, og som kjem ilag regelmessig for å lære med mål om å forbetre seg. Desse fellesskapa kan stimulere til økt interesse for sosial samhandling og uformell læring.

Tre faktorar er viktig for at ein skal kunne kalle noko eit praksisfellesskap (Wenger, 2009). For det første må deltakarane ha ein felles identitet eller kompetanse. Knytt til mi oppgåve vil logopedar kunne vere ei slik gruppe. For det andre må det vere snakk om eit fellesskap der ein bygg relasjonar, har diskusjonar og aktivitetar i lag. Det vil seie at sjølv om ein har logopedkollegaer treng ein ikkje ha eit praksisfellesskap med mindre ein har noko felles møtepunkt. Det tredje punktet er sjølve praksisen. Dei som er med, er med ikkje berre fordi dei er interessert i temaene, men fordi dei også sjølv kan vere med å dele erfaringar, refleksjonar og verktøy med dei andre medlemmane. Ein er altså ikkje berre med på sidelinja, men er aktiv deltakande.

Det er kombinasjonen av desse tre elementa av identitet, fellesskap og praksisen som utviklar eit praksisfellesskap (Wenger, 2009). Det er og viktig å påpeike at eit praksisfellesskap ikkje er begrensa til nye ansatte, men er for alle, og er såleis eit dynamisk fellesskap.

2.1.5 Fellestrekk ved praktisk og teoretisk kunnskap

Før eg går over til å presentere andre del av det teoretiske perspektivet, vil eg vise til nokre fellestrekk mellom praktisk og teoretisk kunnskap som peikar på sentrale trekk ved kunnskapsomgrepet. Grimen (2008) viser til at all kunnskap kan verte artikulert på ein måte, men ikkje nødvendigvis verbalt. Likedan kan ein tileigne seg kunnskap på ulik måte og den vert overført mellom menneske. Vidare vil verbale og ikkje-verbale handlingar vere aktuelle, kunnskapen kan samle seg opp og den kan verte kritisert. Grimen oppsummerer dette med at praktisk kunnskap er kunnskap; den er artikulerbar, lærbar, kritisierbar, overførbar og artikulerbar gjennom handling, i tillegg til at den kan akkumuleres (2008, s. 84) . Dette vil ha betydning for korleis nyutdanna logopedar utviklar kompetanse for arbeid med språklydvanskar, og noko eg dermed håper å få meir kjennskap til gjennom studien min.

Profesjonane sitt kunnskapsgrunnlag er eit samansatt fenomen og samspelet og spenningar mellom teoretisk innsikt og praktisk kunnskap står i fokus. Ting heng saman fordi dei er nødvendige for å gjennomføre ulike oppgåver, ikkje nødvendigvis fordi samanheng er så godt teoretisk begrunna (Grimen, 2008).

2.2 Logopeden si kompetanse, rolle og arbeidsfelt i høve språklydvanskar

2.2.1 Språklydvanskar

Språklydvanskar er den hyppigst førecome kommunikasjonsvansken hos barn, og enkelte anslår at vansken utgjer rundt 70% av henvisningstilfella når det kjem til vanskar med kommunikasjon (Dodd, 2005a, 2014). Barn med språklydvanskar er ei heterogen gruppe, og vanskane kan ha ulike årsaker, opptre forskjellig og påverke andre språklege aspekt i ulik grad. Vansken kan såleis ha komorbiditet med andre vanskar knytt til kommunikasjon (Bowen, 2015; Flipsen, Bernthal, & Bankson, 2013). For barnet som har desse vanskane kan kommunikasjon vere ein krevande prosess, og det set også større krav til kommunikasjonspartnerane til barnet (Bowen, 2015).

Tre klassiske inndelingar har vorte nytta, det er vanskar med ukjend årsak, med antatt årsak eller vanskar med kjend årsak (Bowen, 2015). Språklydvanskar har vanlegvis vorte forbunde som idiopatisk, med ingen identifiserbare faktorar, og vert då ofte vist til som ein funksjonell vanske med ukjent årsak (Bowen, 2015).

Dodd (2005a) viser til eit naturleg skille mellom *organiske* og ikkje-organiske vanskar, såkalla *funksjonelle vanskar*. Organiske vanskar kan vere relatert til hørseltap, psykisk utviklingshemming, nevromotoriske lidningar og anna. Når det ikkje føreligg noko kjent årsak bak språklydvanskane, vert den kalla funksjonell, og dei fleste språklydvanskar er av funksjonell art (Bowen, 2015; Dodd, 2005a). Denne inndelinga er i tråd med ICD-10 sine kriterier for F80.0 Spesifikk artikulasjonsforstyrrelse, som blant anna inneheld fonologisk utviklingsforstyrning, funksjonell artikulasjonsforstyrning og utviklingsforstyrning av artikulasjon (Helsedirektoratet, 2015).

2.2.2. Funksjonelle språklydvanskar og behov for ei klassifisering

Det har ikkje vore nokon generelt akseptert tradisjon av undergruppering av funksjonelle språklydvanskar, men enkelte har laga ulike modellar. Det er heller ikkje alltid mogleg å identifisere spesifikke markørar ein kan bruke for å klassifisere barn med funksjonelle språklydvanskar i ei spesifikk undergruppe (Bowen, 2015). Dodd foreslår ei inndeling i fem, basert på lingvistiske symptom (Bowen, 2015; Dodd & Crosbie, 2005). Dette er knytt til

fonetiske eller fonologiske prosessar, eller mangel på desse, der kvart symptom kan knytast til ein underliggande mangel eller vanske i taleprosesseringa (Røste & Vøyne, 2016).

Artikulasjonsforstyrring viser til manglande evne til å uttale enkelte fonem. Ein erstattar eller forvrenger den same lyden aleine, i ord og setningar, både ved imitasjon og spontantale.

Fonologisk forseinking tyder på feilprosessar som er typiske i normal fonologisk tileigning, men då hos yngre barn. Døme på dette kan vere metatase, fronting og /r/-erstatning.

Konsekvent fonologisk forstyrring henviser til at ein konsistent nyttar enkelte atypiske feilmønstre, som backing. Desse barna nyttar og ofte utviklingsmessige feilmønstre.

Inkonsekvent fonologisk forstyrring viser til at barnet gjer mange ulike feiltypar, det fonologiske systemet viser minst 40% variasjon.

Talepraksi er der barnet har vanskar med den motoriske planlegginga og programmeringa, altså sjølve utføringa av talen. Den siste gruppa kan ha noko lik talemønster som barn med inkonsekvent fonologisk forstyrning, og dette vert også drøfta av fleire (Bowen, 2015; Dodd, 2005b).

Behovet for å kunne klassifisere er nært knytt til å skulle setje inn rett tiltak til det enkelte barnet (Dodd, 2014). Den største gruppa ser ut til å vere knytt til dei som har fonologisk forseinking, der over halvparten av barna med språklydvanskar havnar. I det daglege vert det gjerne skilt mellom artikulatoriske vanskar og fonologiske vanskar. Artikulasjonsvanskar er vanskar med sjølve den fysiske utføringa av talen. Fonologiske vanskar er vanskar med språket, eit kognitivt fenomen, der ein har vanskar med systemet av lydar og ikkje uttalen av enkeltlydar (Bjerkan, 2011). Bowen syner til ulik bruk av termonologi, både når det gjeld omgrepet artikulasjonsvanskar og fonologiske vanskar, men også meir overordna omgrep som «sound system disorder» og «speech sound disorder» (2015, s. 68). Skiljet synes ofte å ikkje vere forstått (Dodd, 2014). Det er viktig å vere seg bevisst korleis ein omtalar den enkelte vanske, spesielt når ein snakkar med kollegaer med same bakgrunn (Bowen, 2015).

2.2.3 Logopeden si utdanning og ansvar for kompetanseheving

Som vist til innleiingsvis er ikkje logopediutdanninga i seg sjølv tilstrekkeleg for å utøve yrket som logoped. Alle medlemar har ansvar for å auke kunnskapen og kompetansen sin innan dei logopediske fagfelt (Norsk Logopedlag, u.å.). I tillegg til fagspesifikke og generelle kompetanser som ei utdanning bør inneholde (CPLOL, 2013), har ein sjølv ansvar for å tileigne seg ytterlegare kompetanse. Dette gjeld for alle fagområda i logopedien, så også for arbeid med språklydvanskar. Norsk Logopedlag er logopedane sin eigen organisasjon, og

har lokallag i dei enkelte fylka eller fleire fylker i lag. Lokallaga har eigne årsmøter og gjerne ein del kurs for medlemmane i løpet av året.

I følge Norsk Logopedlag (u.å.) sine yrkesetiske retningslinjer skal laget sine medlemmar utøve faget logopedi gjennom diagnostisering, undervisning og behandling. Faget omfattar vidare forsknings- og utviklingsarbeid og forebyggjande arbeid. Ei logopediutdanning vil nok ikkje kunne romme alt dette i den grad det her vert vist til. Dette har det vorte satt søkelys på ved at enkelte har tatt til orde for ei lengre masterutdanning, der ein både kan få ei breiare og meir spesialisert kompetanse (Dahl, 2015). Her vert det blant anna peika på språklydvanskar som eit av tre fagområder der nyutdanna logopedar har lite kompetanse, samstundes som det og vert vist til at utdanningsinstitusjon, praksisplass og emne for masteroppgåva kan vere avgjerande i høve kompetansen ein sit att med etter endt studie. På NLL si Utdanningskonferanse 2017 nylig, var både framtidig logopediutdanning og praksis i utdanninga to sentrale tema (Skogdal, 2017). Eit fellestrekk ved kvar utdanningsstad er blant anna at det er for lite praksis.

CPLOL (2013) sitt prosjekt peika på livslang læring og profesjonell utvikling som avgjerande for fortsatt fagleg utvikling slik at ferdigheiter og kompetanse kan verte vedlikeholdt. Det vart og framheva at nyutdanna logopedar har stor nytte av eit støttande arbeidsmiljø med rettleiing dei første åra etter utdanninga, der ei av grunngevingane var at den logopediske profesjonen er dynamisk og i stadig utvikling. Dette medfører at fagleg utvikling for ein kvalifisert logoped er nødvendig. Fagspesifikke og generelle kompetansar må oppdaterast jamleg for å avspegle utviklinga i den logopediske profesjonen (CPLOL, 2013).

Den første tida etter ei utdanning er nok særst viktig for å holde nyutdanna logopedar i arbeid innan sjølv fagfeltet. «Logopedstudentene er våre fremtidige kolleger og det er de som etter hvert skal ta over arbeidet for stadig forbedrede tjenester til barn, unge og voksne med språk-, tale- og stemmevansker» (Dahl, 2014a, s. 44).

Logopeden jobbar sjølvstendig, men ofte også tett saman med andre yrkesgrupper eller team som pedagogisk personell, legar, tannlegar, fysioterapeutar og psykologar (Lindström, 2008). I dei yrkesetiske retningslinjene har forholdet til kollegaer og andre ein sentral plass (Norsk Logopedlag, u.å.). Ein skal blant anna etablere eit godt samarbeid med andre yrkesgrupper, informere og rettleie pårørande og foresatte og formidle kunnskapen sin til andre kollegaer og logopedstudentar.

Logopeden kan arbeide både direkte med barnet aleine eller i gruppe, eller indirekte gjennom foreldrerådgiving eller rettleiing til dei som arbeider rundt barnet (Nettelblatt, Samuelsson, Sahlèn, & Ors, 2008). På den måten kan foreldre, eller til dømes ein lærar eller barnehagelærar sjølv gjennomføre kommunikasjonsfremjande tiltak ilag med barnet.

2.2.4 Logopeden sitt arbeidfelt knytt til språklydvanskar

Å vurdere om behandling av språklydvanskar er hensiktsmessig eller nødvendig, må ein sjå i samanheng med ei systematisk kartlegging og kjennskap til typisk språklydsutvikling og kva som er vanlege forenklingsprosessar i den enkelte aldersgruppe. For at behandling av vanskane er hensiktsmessig vil det sjølvsagt måtte vere eit avvik (Nettelblatt et al., 2008). I Simonsen (2015) sin studie meinte over halvparten av logopedane at 4-års alder var lavaste hensiktsmessig alder å bli henvist til logoped, noko som og er knytt til barnet sin motivasjon og evne til konsentrasjon. Dette har samanheng med at ved denne alderen meistrar dei fleste barn lydsystemet og dei fleste konsonantlydar er på plass (Moen, 2000).

Dodd (2014) utfordrar dette synspunktet i høve 4-års alder. Ho viser til at ein kan påvise språklydvanskar frå barnet er rundt to år og at det difor vert viktig å setje inn tiltak tidlegare. Dette vart også støtta av ein fjerdedel av deltakarane i Simonsen (2015) sin studie.

Ei screning er alltid første steg i kartlegginga, då identifiserar ein kva barn som vil trenge vidare behandling (Bowen, 2015). Formelle språklydtestar der ein til dømes testar foneminventaret, må alltid kombinerast med analyse av spontantale (Bowen, 2015; Nettelblatt et al., 2008). Det er likevel ikkje alltid ein får fram det rette i ein formell testsituasjon. Samtale med foreldre og andre som kjenner barnet er viktig sidan usikkerhet, dårleg konsentrasjon og andre faktorar kan påverke både den formelle og meir uformelle kartlegginga du som logoped utfører. Målet med kartlegginga er både å finne barnet sitt spesifikke problemområde, men også kva som fungerer bra, noko som er i tråd med WHO sitt klassifikasjonssystem, ICF (Nettelblatt et al., 2008). Carol-Stoel-Gammon viser til at dei viktigste delane av ei slik vurdering er todelt; å finne barnet sitt taleproduksjonsmønster og å gje grunnlag for ein behandlingsplan vidare (i Bowen, 2015, s. 85).

Som vist til tidlegare vil det å kunne plassere vanskane i ei gruppe, å klassifisere dei, gjere at ein bedre kan finne tilpassa intervensjon, kva behandling som høver det enkelte barn. Det vert likevel vist til at ein treng større studiar for å bestemme nytten av ein slik differensialdiagnosemodell (Dodd, 2014). Grovt sett kan tilnæringsmåtene delast i tre; motorisk/artikulatorisk basert, kognitivt-lingvistisk basert eller ein kombinasjon av desse. Til dømes kan barn med milde vanskar ha best utbytte av å jobbe med eit og eit fonem i gangen,

medan dei med veldig uforståelig tale profitterer best på at det vert jobba med fonologiske mønstre (Barbara Williams Hodson i Bowen, 2015, s. 36). Eg vil ikkje gå nærmare inn på ulike tilnæringsmåtar, men kan nemne at Bowen (2015) set søkelys på nettopp dette. Ho viser til at valg av tilnærming kan vere ei utfordring for nyutdanna logopedar, då det sjeldan vert undervist i dette på studiet.

Å kome tidleg inn med behandling av språklydvanskar for barn, synes vere vesentleg. Slik kan ein hindre at vanskane får større konsekvensar seinare i livet, blant anna er barn med atypiske talefeil i risiko for lesevanskar seinare (Dodd, 2014). Å jobbe som logoped er ein viktig jobb, der ein saman med andre som foreldre og tilsette i barnehage og skule kan bidra til at barn si språklydutvikling vert så bra som mogleg.

«The acquisition of language is one of the most remarkable human achievements» (Schwartz, 2009, s. xvii). Dette spesifiserer han ved å vise til at der språktileigninga ikkje skjer som forventa, vil det i større grad enn for andre utviklingsområde, påverke livet til barna seinare.

Kap 3. Forskingsmetode

I denne delen av oppgåva gjer eg greie for vala eg har gjort i høve forskingsmetode og utval, der eg og ser nærmare på intervju som metode. Eg vil presentere dei fem deltakarane og ser vidare på gjennomføring og transkribering av intervju. Presentasjon og analyse av dataer vert så gjennomgått, samt viktige prinsipp og etiske vurderingar for forskinga.

3.1 Bakgrunn for val av metode

Forskingsmetode handlar om kva framgangsmåte ein vel for å få svar på problemstillingar ein har. Tradisjonelt har forskingsverksemd vorte delt i to hovedretningar; kvantitativ og kvalitativ metode. I *kvalitativ* forskning står informantane sine meiningar, sjølvforståing, intensjonar og holdningar sentralt (Befring, 2007). Observasjonar og intervju er gjerne aktuelt for å samle slike data. *Kvantitativ* forskning tek sikte på å beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom variablar og kvantitative storleikar (Befring, 2007). Her kan spørjeskjema og andre strukturelle tilnærmingar vere aktuelle. Det kan likevel vere flytande overgangar mellom desse tilnærmingane, og dei kan gjerne nyttast i kombinasjon.

3.1.1 Intervju

Eg har valgt ei kvalitativ tilnærming med intervju som datainnsamlingsmetode. Eit kvalitativt forskingsintervju prøver å forstå verda sett frå intervjupersonane si side (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). I studien min handlar det om opplevingane og den refleksjonen dei nyutdanna logopedane har rundt kompetanse for arbeid med språklydvanskar. Det medfører at eg som intervjuar må kome tett innpå deltakaren, og at intervjuet dermed ikkje kan vere så overfladisk. Det fins mange kvalitative tilnærmingar, og fenomenologien er ei av desse. Mi studie ligg nært opp til ei slik tilnærming, der ein prøvar å forstå deltakarane sine subjektive opplevingar (Dalen, 2011; Thagaard, 2003).

Det fins åpne intervju og strukturerte intervju. Den eine ytterlegheita er prega av lite struktur og meir som ein samtale, medan den andre har eit nokså strukturert opplegg (Thagaard, 2003). Den tredje framgangsmåten, som og er mest nytta i kvalitative intervju, er delvis strukturert tilnærming. Temaene ein vil ta opp er fastlagt på førehand, men rekkefølga kan ein gjerne bestemme undervegs. Fleksibilitet er ein nøkkel her, og intervjuaren må og vere open for at informanten kjem med tema som ikkje var tenkt på før. Ei delvis strukturert tilnærming har eg i studien min, der eg laga ein intervjuguide med ulike tema og forslag til spørsmål innanfor desse. Slik kunne eg stille oppfølgande spørsmål og få ei utdjuping der det var behov. Ofte er det i slike situasjonar ein får god informasjon. Johnsen (2006) viser til at intervjuguiden vil

vere til hjelp for intervjuaren, slik at ein ikkje misser fokus. Strukturen i intervjuet er vesentleg, der meir nøytrale emner og konkrete spørsmål både bør vere som innleiing og avslutning, medan spørsmål som krev meir refleksjon bør kome mellom desse (Thagaard, 2003), noko eg prøvde å følge ved utarbeiding av intervjuguiden min.

3.2 Utval

Eg ynskte å intervju fem forholdsvis nyutdanna logopedar, noko eg først definerte til å vere ein som hadde jobba 1-2 år i yrket. Etter innspel frå rettleiarane utvida eg dette til å vere rundt fem år. Som ein ser i CPLOL (2013) sitt prosjekt vert ein beteikna som ein nyutdanna logoped dersom det er inntil fem år sidan ein tok utdanninga. Eit anna kriterie eg sat var at arbeid med språklydvanskar måtte vere ein del av jobben som logoped. Eg valgte å ikkje ta omsyn til arbeidsforhold og kvar ein var utdanna, då dette kunne begrense tilgangen på deltakarar.

Kvalitative studier vert gjerne basert på strategiske utval, altså informantar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i høve problemstillinga. Det kan også vere eit tilgjengelegheitsutval, at ein må ta det ein får tilgjengeleg (Thagaard, 2003), og dette er tilfellet for studien min. Eg tok tidleg i prosessen kontakt med logopedar på kurs og liknande, for å høyre om kjennskap til aktuelle deltakarar, men fekk lite respons. Seinare tok eg kontakt med lokallagsleiarar i enkelte fylker, som vidareformidla informasjon til medlemmane på mail. Ein logoped eg sjølv hadde tatt kontakt med og som tidleg sa seg villig til å vere med, trakk seg undervegs. Av dei fem deltakarane eg enda opp med, hadde eg tatt direkte kontakt med ein, medan dei fire andre tok sjølv kontakt med meg etter å ha mottatt mail om studien. Eg utvida også kriteria av tilgjengelegheitsårsakar til slutt, då eine deltakaren som melde seg sjølv hadde jobba i sju år som logoped. Alle fekk tilsendt informasjonsskriv med samtykkerklæring som vart sendt underskrive tilbake til meg, slik at eg hadde både eit muntleg og skriftleg samtykke i forkant av intervjuet.

Studien vart meldt til NSD, og dette vart det opplyst om i informasjonsskrivet. Svaret frå NSD opplyste om at behandlinga av personopplysningar var meldepliktig i henhold til personopplysningslova § 31, og at behandlinga tilfredsstilte krava i denne lova.

3.2.1 Presentasjon av deltakarane

Dei fem deltakarane kom frå ulike delar av Sør-Norge og var av begge kjønn. Tre av dei var rundt 30 år og to var rundt 50 år. Alle hadde forskjellige grunnutdanningar, som bachelor i pedagogikk og språk, sjukepleiar, førskulelærar og allmennlærar. Dei var ferdig utdanna

logopedar henholdsvis våren 2009, våren 2012, våren 2013, hausten 2014 og våren 2015. Tre studerte i Bergen og to i Oslo, alle på fulltid. Fire av dei gjekk rett ut i jobb som praktiserande logopedar etter studiet, medan eine jobba som spesialpedagog eit år først. Dette tilsa at dei på intervjutidspunktet i oktober-november 2016 hadde jobba henholdsvis litt over eit, halvanna, to, fire og sju år som logopedar. To av dei hadde rett etter utdanninga jobba som logoped på ein annan arbeidsstad enn no; kommunalt og på eit sjukehus. Ein av logopedane var privatpraktiserande med deltidsstilling. Dei fire andre var kommunalt tilsette med 80% eller 100% stilling, to tilsatt i PPT og to ved eit voksenopplæringscenter. Ein av dei kommunalt tilsette hadde delvis praktisert som privat logoped parallellt med den tidlegare jobben. Dei som jobba ved voksenopplæringssentra hadde logopediarbeid på fulltid, medan dei som var tilsette i PPT hadde delar av stillinga si knytt til logopedarbeid og resten til vanlig pp-arbeid. Alle fem deltakarane arbeidde med språklydvanskar som største delen av logopedarbeidet sitt, men var så vidt innom andre vanskar frå tid til anna. Ein av logopedane jobba utelukkande med barn med ei aktuell diagnose, altså ikkje med barn med funksjonelle språklydvanskar.

3.3 Gjennomføring og transkribering av intervju

I kvalitative studier vert det å gjennomføre prøveintervju med så tilnærma lik informant som mogleg, viktig (Dalen, 2011). Slik får ein prøve ut intervjuguiden og det tekniske utstyret, samt ein får prøve seg sjølv i intervjurolla. Dette fekk eg moglegheit til, og var noko som gav nyttige innspel om forskarrolla mi og om utforming av intervjuguiden. I etterkant av dette omarbeidde eg ulike tema og forslag til spørsmål. Dalen (2011) viser til at dette ofte er nødvendig etter eit prøveintervju. Eg erfarte at det og ville vere fint om deltakarane fekk utdelt ei oversikt over temaene i intervjuet, slik at dei kunne følge med kor langt vi hadde kome og hadde ei viss oversikt over innhaldet. Vidare fekk eg ein gjennomgang på tidsbruk, prøve ut opptakaren og øving i å transkribere eit heilt intervju. Dette gav mange praktiske innspel og tips å ta med meg vidare. Eg nytta ein liten og praktisk mp-3 recorder, Edirol R-09 med god lyd og der ein enkelt kunne laste inn filene på datamaskina i etterkant.

Eg reiste rundt til fire av deltakarane, medan eg tok intervjuet over Skype og telefon med den siste. I forkant og etterkant av intervju vart det litt uformell prat. Det var ikkje like lett å halde tråden gjennom alle intervju, men litt fleksibilitet mellom temaene er vanleg i eit delvis strukturert intervju. Dette gjorde det også meir utfordrande for meg som intervjuar. Alle deltakarane hadde mykje å fortelje, og tidsbruken på dei fire første intervju var om lag ein time. Det siste intervjuet var på halve tida, noko som nok har samband med at å nytte Skape og telefon vart ein meir kunstig situasjon. Enkelte av deltakarane kom inn på ein del som

kanskje ikkje var så relevant for oppgåva mi, noko som gjorde det litt utfordrande å pense inn på rett spor igjen.

Kva får ein så vite gjennom eit slikt intervju? Vil deltakarane svare det dei trur vert forventa av dei, og kan det vere vanskeleg å kome med eigne opplevingar viss ein er usikker på kva som er «rett»? Eg prøvde å ta litt regi over intervjusituasjonen der det var nødvendig, og bekrefte at eg hadde forstått rett den informasjonen dei gav, utan at eg vurderte svara dei gav.

Når det gjeld bruk av opptakar kan dette gjere situasjonen litt utrygg og kunstig for deltakarane. Eg prøvde sjølv å ikkje ha fokus på sjølve opptakaren, og eg trur nok at dette gjorde at deltakarane heller ikkje vart så opptatt av den. Hadde eg valgt å berre skreive ned undervegs ville det vore lett å tolke informasjon feil, utan at eg kunne sjekke opplysningar i etterkant. Ein anna fordel med bruk av opptakar var også at eg kunne konsentrere meg meir om innhaldet og sjølve situasjonen.

Korleis ein vel å transkribere er og eit val ein må ta. Ved transkribering gjer ein om ei form til ei anna, og dette vert såleis ein fortolkings- og analyseprosess (Kvale & Brinkmann, 2009).

«Spørsmålet «Hva er korrekt transkripsjon» er umulig å besvare. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål er: «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning». Strengt ordrette transkripsjoner er nødvendige for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194).

Under transkriberinga av intervjuet valde eg å skrive alt som vart sagt, der eg markerte med tre prikkar (...) dersom informanten hadde pauser. Slik kan meir verte synleg for lesaren. Likevel kan nok nyansar gå tapt frå situasjonen til lydband, og frå lydband til skriven tekst. Tonefall og kroppsspråk er døme på dette. Sidan eg har informantar i heile Sør-Norge, vart det mykje dialektiske variasjonar, men eg valde å transkribere konsekvent med nynorsk skriftspråk, dette har også med anonymiteten til informantane å gjere.

3.4 Presentasjon og analyse av dataene

I kvalitative studier vil analysa vere ein del av heile prosessen, men er naturleg nok mest i fokus etter sjølve datainnsamlinga. I analysa vil eg undersøke og organisere materialet for å kome fram til eit resultat. Thagaard (2003) syner til at å tolke resultatata av ei undersøking inneber at ein reflekterer over meiningsinnhaldet i dataene. Kvalitative studier har tradisjonelt ei induktiv tilnærming der det teoretiske perspektivet vert utvikla på grunnlag av analysene av dataene. I deduktiv tilnærming derimot, vil forskinga ta utgangspunkt i hypoteser frå tidlegare teoriar, der teorien vert testa opp mot datamaterialet (Thagaard, 2003). I min studie vil ei induktiv tilnærming vere aktuelt. Eg vil på grunnlag av empirien, altså intervjuet med

logopedane, prøve å utvikle ny forståing og kunnskap om korleis nyutdanna logopedar får kompetanse for å arbeide med språklydvanskar.

Når ein skal tolke den informasjonen andre gjev oss, har ein tradisjonelt nytta omgrepet hermeneutikk (Fuglseth, 2006; Thagaard, 2003), der ny kunnskap vert kopla til beståande. Hermeneutikken er læra om fortolkning av tekstar, der ein prøver å finne gyldige fortolkingar av meininga i teksten (Kvale & Brinkmann, 2009). All forståing er betinga av konteksten eller situasjonen noko vert forstått innfor (Johnsen, 2006). Ein ser enkeltdejar i lys av heilheta og heilheta i lys av enkeltdejar, noko som vert sett på som den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Det skjer ei endring og kanskje ei ny og bedre forståing for kvar gong vi gjennomgår materialet. Dette samspelet mellom heilhet og del og mellom forskar og tekst vert forstått som den hermeneutiske spiral (Dalen, 2011). Sjølv om ei tolking nok vil ligge opp mot hermeneutikken, påpeikar Dalen at innfallsvinklar til ei analyse er mange, og at vegen ein vel er avhengig av fleire forhold, der ein må finne den som passar best i høve materialet og dei spørsmåla ein ynskjer å belyse (2011).

Som hjelp i analyseringa kan ein lage koder eller kategoriar, noko som ofte vert brukt om kvarandre (Kvale & Brinkmann, 2009), der ein kan knyte eit eller fleire nøkkelord til ulike tekstavsnitt. Dette har eg nytta undervegs i analyseringa, der dei ulike forskingsspørsmåla var sentrale. Her kan nok mi eiga forforståing ha farga tolkinga, sidan ein tek med egne erfaringar inn i forståinga og skapar konteksten noko skal forståast innanfor (Dalen, 2011; Johnsen, 2006). Som forskar må på ein på ein måte tolke seg sjølv inn i tolkingprosessen (Fuglseth, 2006).

I analyseringa av studien min vil funna, som tidlegare vist, verte presenterte i eit eige kapittel. Her vert deltakarane benevnt både som deltakarar og som logopedar, og alle som hokjønn. Problemstillinga mi er presisert i fire forskingsspørsmål, og desse vert meir nedbrote i analyseringa. Målet er at materialet eg sit att med og den måten tolkinga har foregått, skal gje eit bilete av deltakarane sine opplevingar, oppfatningar og meiningar.

3.5 Truverde, bekræftbarheit og overførbarheit

Vurdering av kvaliteten på forskinga kan knytast til omgrepa truverde, bekræftbarheit og overførbarheit. Dette er omgrep som framhevar den kvalitative tilnærminga sitt særpreg, og kan erstatte omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering, som gjerne nyttast i kvantitative studiar (Thagaard, 2003).

For at forskinga skal vere truverdig, er det ein del å passe på. Det er viktig å skilje mellom informasjon ein har fått og eigne vurderingar av informasjonen (Thagaard, 2003). Ein må gjere rede for korleis dataene er blitt utvikla. I framstillinga mi vil eg innimellom sitere det deltakarane seier, slik at lesaren kan ha moglegheit til å vurdere om eg har grunnlag for det eg skriv, og kva som er informantane sine utsegn og mine tolkingar. Knyt vi truverde til ordet reliabilitet, trekk Kleven (2002) fram omgrepa konsistens, stabilitet og nøyaktighet. Å reflektere over konteksten for datainnsamlinga og relasjonen ein har til informantane er med å styrke truverdet (Thagaard, 2003).

Bekreftbarheit er nært knytt til tolkingane av resultata i studien. Ein må forhalde seg kritisk til eigne tolkingar og at resultata kan bekreftast av anna forskning (Thagaard, 2003). Kva grunnlag har ein for tolkingane? Er eg som forskar knytt til miljøet eller er eg heilt utanfor? At eg snart er ferdig utdanna logoped, vil ha betydning framfor om ein som er heilt utanfor miljøet gjennomførte studien. Dette kan styrke bekræftbarheita, ved at eg er inne i terminologien og språket. Det er blant anna viktig at eg som forskar er bevisst at deltakarane forstår spørsmåla slik dei var tenkt. Kanskje tolkar vi det same omgrepet ulikt? At eg fekk moglegheit til å utføre eit prøveintervju var til god hjelp, noko som gav gode innspel til omformulering av spørsmål. Eg vart spesielt oppmerksom på at eg måtte introdusere omgrepet taus kunnskap for å kunne samtale meir rundt dette omgrepet med deltakarane.

Når vi snakkar om overførbarheit er det knytt til om det som kjem fram i studien også kan vere relevant i andre samanhengar (Thagaard, 2003). Har det overføringsverdi og kan det generaliserast? I studien min vil resultata vere gyldige for dei eg har studert, samstundes som det kan gi refleksjonar for andre i liknande situasjonar. Det kan bidra til ei meir generell forståing av temaet. Resultata kan ikkje seie noko om nyutdanna logopedar generelt, men berre gje eit bilete av nokre svært få av denne gruppa. Ein må vere kritisk til eigne tolkingar, og prøve å knyte aktuell teori opp mot presentasjon av ulike funn.

3.6 Forskingsetiske vurderingar

God forskningsetikk ivaretek kvaliteten på forskinga, noko den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har detaljerte retningslinjer på (NESH, 2006). Her vil eg blant anna sjå på tre hovedprinsipp som er i fokus når det gjeld det etiske ansvaret ein har i eit forskingsprosjekt (Thagaard, 2003).

Informert og fritt samtykke er det første. Det tyder at informantane har rett til å uttale seg om dei ynskjer å vere med, dei har til ei kvar tid rett til å avbryte deltakinga si, og skal ha full

kontroll over den (Thagaard, 2003). Dette informerte eg tydeleg om i informasjonsskrivet som vart sendt ut ilag med samtykkeerklæringa, i forkant av intervjuet.

Konsekvensar deltakinga kan ha for informantane er neste prinsipp. Det må ikkje vere slik at deltakinga kan vere til skade og belastning for informantane. Ein må heile tida beskytte integriteten deira (Thagaard, 2003). Dei som er med i studien har krav på å få all informasjon i høve forskingsfeltet, eventuelle følger for forskinga og hensikta med den (NESH, 2006). Eg informerte likevel ikkje for mykje i informasjonsskrivet. Erfaringar tilseier at informantar stort sett synes det er både lærerikt og interessant å verte intervjuet, noko som gjer at dei også får meir innsikt i sin eigen situasjon (Thagaard, 2003).

Konfidensialitet er det tredje prinsippet. Det vil seie at informantane har krav på at informasjonen dei gir vert behandla konfidensielt og at opplysningar ikkje kan skade enkeltpersonar (NESH, 2006). Å forske på små miljø kan gjere konfidensialitet vanskeleg, men prinsippet bør overhaldast på best mogleg måte. Å sikre anonymiteten i studien er vesentleg, og etiske og moralske spørsmål er ein viktig del. Kvale og Brinkmann (2009) framhevar at dette ikkje er begrensa til berre den direkte intervjusituasjonen, men er ein integrert del av alle fasane. Eg har valgt å ikkje presentere kva by eller tettstad deltakarane kom frå, eg har heller ikkje knytt ulike personalia opp mot deltakar 1, deltakar 2 og liknande. Ein kvalitativ studie som dette har få deltakarar og det er viktig å sikre anonymiteten. At logopedar flest jobbar med nettopp språklydvanskar, er med å sikre dette, det er ikkje eit «sært» område innan logopedien. Eg har ikkje brukt sitat som kan henvise til spesielle kjenneteikn eller særmerker ved deltakarar eller tredjepartar. Ein må som Kvale og Brinkmann (2009) viser til, foreta ei lojal skriftleg transkribering. Som vist til vil all transkribering vere på nynorsk skriftspråk og ikkje dialekt, og eg omtalar alle deltakarane som hokjønn for å ivareta konfidensialiteten.

Å ha nærhet og distanse til deltakarane var og viktig for meg å vektlegge. Eg som forskar må ha ein god relasjon til deltakarane, samstundes som eg skal vere forskar med den distansen det medfører (Thagaard, 2003). Å ha ein god relasjon vil gjere at deltakaren kjenner seg trygg og er open for å kome med den informasjonen dei sit med, utan å holde aktuell informasjon tilbake. Å vere trygg på at eg som forskar sikrar anonymiteten og at deltakarane har fått den informasjon som er nødvendig i forkant, kan gjere at ein kjenner seg trygg på det som skal skje med opplysningar ein gir. Når relasjonen er god vil begge partar ha innflytelse over forløpet til intervjuet, og det kan også få deltakaren til å føle seg trygg og komfortabel. Dette

håper eg var tilfellet med deltakarane i studien min, til tross for at alle var ukjente for meg på førehand. Dei fleste hadde eg hatt kontakt med på telefon fleire gongar før vi møttes.

Å vere seg bevisst det etiske ansvaret ein har i ein forskningsstudie, er vesentleg. Det etiske ansvaret må gjennomsyre heile studien, frå planlegging til ferdigstilling, og dette er noko eg har prøvd å ha fokus på under heile arbeidet med studien min.

Kap 4. Presentasjon av funn

Presentasjon av funna består av fem delar. Dei fire første er knytt til dei fire forskingsspørsmåla, der eg vidare har delt desse i ulike aspekt for å få meir oversik. Den siste delen er via til andre relevante funn som også kan kaste lys over problemstillinga.

4.1 Teori og praksis på studiet knytt til arbeidet med språklydvanskar

Her ser eg på opplevingar deltakarane har i høve ulike typar praksisperioder dei har hatt på studiet, korleis dei opplevde samanhengen mellom praksis og teori om språklydvanskar, samt korleis dei brukar det dei lærte på studiet i arbeidet sitt som logopedar no.

4.1.1 Opplevingar av praksis generelt i studiet

Deltakarane hadde ulik mengd praksis i dei enkelte emna, men felles var at dei både hadde observasjonspraksis og fordjupingspraksis der dei fekk prøve ut sjølv. Nokre hadde både observasjon og utprøving i alle praksisperiodene, for andre var utprøving berre knytt til ei av periodene. Å få prøve sjølv var for alle veldig positivt, og enkelte uttrykte det slik:

...dei fleste av oss lærer jo best når vi får utøve...gjer ikkje ein det då?

Ja det var slik at vi fekk prøvd oss i alle praksisane...blei jo hivd ut i det på ein måte...og det synes eg var veldig bra.

Når det gjeld språklydvanskar kom det fram at deltakarane hadde hatt lite praksis knytt til vanlege språklydvanskar. Dette var gjerne fordi dei hadde praksis på stadar der det var barn med tilleggsdiagnoser som då hadde meir omfattande språkvanskar. Dei hadde fått vere med på lite direkte arbeid i høve språklydvanskar, mest rettleiing. Dei fleste var likevel godt nøgde med praksisperiodene i studiet generelt sett. Mange av deltakarane fekk vere med på meir enn det som eigentleg var tenkt i starten.

...og så var eg veldig heldig...det var veldig bra praksisar, vi fekk sett veldig mykje forskjellig...veldig gode rettleiingar...

Eg trur eg fekk prøve litt meir enn det som eigentleg var planlagt...

4.1.2 Samanheng mellom teori og praksis i studiet

Ein av deltakarane fortalte at dei ikkje hadde noko teori om språklydvanskar på studiet, tre hadde svært lite teori, medan den femte meinte å ha hatt grundig teori om dette. Tre av dei uttrykte lite samanheng mellom denne teorien og praksisen, medan to meinte det var god samanheng, dette til tross for at ein av dei hadde hatt lite teori.

Eg synes vel at det var ein ganske god samanheng...men følte meg likevel veldig fersk då eg kom ut i praksis...for det er jo noko med...ting virkar kanskje greiare når du les om det enn når du skal til å praktisere...

Deltakaren som hadde hatt grundig teori, gav likevel uttrykk for utfordringar ved at det går eit år frå ein har forelesningar, og til ein kan starte å praktisere sjølv. Dette gjaldt også innad i studiet for fleire av dei andre. Dei påpeika at det kunne gå lang tid mellom teorien dei hadde om språklydvanskar og den aktuelle praksisperioda, det var bolkar for seg sjølv. Ein av deltakarane hadde ein måte å bøte på dette med begrensa teori om språklydvanskar:

...vi hadde to forelesningar...og så blei det...litt til at vi to lingvistane der leia nokre kollokviegrupper etterpå...

At det var eit veldig stort fokus på at all teori skulle vere evidensbasert, gjorde at eine deltakaren hadde ei hypotese om kvifor det ikkje var teori om språklydvanskar på studiet:

...eg har tenkt at det kanskje er derfor dei har valgt å ikkje ha med språklydvanskar...for det fins ikkje noko evidensbasert...så dei har på ein måte ikkje noko litteratur å henvise til...

Det vart av mange stilt spørsmål til nettopp det at studiet hadde så lite fokus på desse vanskane, då dei fleste logopedar jobbar med nettopp språklydvanskar.

4.1.3 Studiet si betydning for arbeidet no

Dei fleste deltakarane viste til at studiet i seg sjølv hadde hatt lite betydning når det gjaldt arbeidet med språklydvanskar no. Dei hadde hatt eit stort behov for å lese seg opp på eiga hand, kurse seg og snakke med andre som jobbar med slike vanskar. Når det til dømes var snakk om klassifisering av vanskane, var det enkelte av logopedane som hadde høyrte om Dodd sin modell, men ingen som nytta modellen som noko særskilt grunnlag i arbeidet sitt. Den deltakaren som hadde jobba lengst brukte likevel mykje frå studiet, dette var logopeden som opplevde å ha hatt grundig teori og god samanheng mellom teori og praksis:

...så eg gjekk berre i notatar og slo opp...og synes eg liksom kunne gå inn og slå opp i dei tinga eg hadde vore gjennom...men det var jo eit år sidan eg hadde hatt om det...

Likevel opplevde også denne logopeden å heile tida måtte fornye og kurse seg.

Fleire av deltakarane fortalte at mykje frå grunnutdanninga som henholdsvis førskulelærer, sjukepleiar og språkutdanning vart brukt i arbeidet dei utførte no.

Samla sett verka dei fleste å vere nøgd med studiet, til tross for at teori og praksis i høve språklydvanskar ikkje var det optimale. Dei såg at det var vanskeleg å rekke over alt i eit toårig studium som omfattar mange fleire ulike områder og vanskar knytt til språk.

....altfor lite for å føle seg rusta når du skal ut og jobbe sjølv...men samtidig så ser eg jo det at det er utrulig mykje å skulle rekke over på dei to åra...

...det er mykje som skal inn på kort tid...

4.2 Arbeidet med barna og samarbeidet med foreldre, barnehage og skule

Å utvikle kompetanse for å arbeide med språklydvanskar synes vere nært knytt til det direkte arbeidet med barna og til samarbeidet med foreldre, skule og barnehage, som vert sett på som indirekte arbeid. Her ser eg litt på deltakarane sine opplevingar i høve dette.

4.2.1 Utvikling av kompetanse i det direkte arbeidet med barna

Kor ofte logopedane hadde direkte timar med barna, kvar dei møttes og om det var ilag med foreldre eller tilsette i barnehage og skule, varierte mykje. Logopeden som jobba med barn med ei spesiell diagnose, hadde 2-3 timar i veka i skule/bhg der tilsette var med på slutten av øktene, for å kunne følge opp vidare. Dei fire andre logopedane hadde direkte timar med barna ein gong i veka eller kvar 14. dag. Det kunne også vere meir intensive bolkar med pauser i mellom. To av logopedane hadde med foreldra på dei fleste timane, dei kom på kontoret ilag med barnet.

...det å få foreldra på bana...for det har ein veldig klar samanheng ser vi...vi logopedane som jobbar med dette feltet her...at dei barna som øver godt heime og der foreldra følg godt opp...dei blir mykje raskare ferdig...altså dei sakene vert mykje fortare avslutta...for det har jo med trening å gjere...mengdetrening.

At foreldra var med på timane var såleis ei sjølvfølge for å kunne jobbe godt mellom timane heime, spesielt når det var innføring av nye ting og nye måtar å jobbe på. Men det vart også peika på utfordringar ved at foreldra var med, til dømes viss dei stilte for høge krav til barnet undervegs i timen. Foreldra sitt tilstedevær verka likevel å vere mest positivt:

Ja så brukar eg foreldra veldig mykje også...eg får dei til å seie noko utfordrande eller får dei til å bytte ut mange lydar eller...sånn at ungane skal høyre at dette er vanskeleg...og på ein måte...at foreldra også skal høyre kor utfordrande dette faktisk er...for korleis kan dei i det heile tatt trene heime eller lage ein god situasjon heime viss eg velg at foreldre ikkje skal vere der fordi dei er ein negativ faktor på barnet?

Dei to siste logopedane hadde direkte trening med barna i barnehagen og på skulen. Den eine hadde alltid med seg ein vaksen i timane, som hadde ansvaret for oppfølginga i mellom timane som var annankvar veke. Grunnen til at ikkje foreldra var med, var fordi foreldresamarbeid tok så lang tid, og det stod rundt seksti barn på lista, med om lag halvparten på venteliste. Den andre logopeden var derimot alltid aleine med barna i timane kvar veke, og det vart ikkje lagt opp til at ein skulle øve mellom desse øktene, verken på skulen eller heime:

...nokon er jo veldig tidlig pliktoppfyllande...men eg er redd for å sette foreldre til å sånn...til å gjere anna enn det å vere tydeleg då...det å uttale ord tydeleg...det å ha fokus på å gjenta ord og seie det riktig...for det at det er mange som...eg føler at dei vil skynde på ungane då...

4.2.2 Utvikling av kompetanse i samarbeidet med foreldre, barnehage og skule

Samarbeidet med foreldre, skule og barnehage vart utelukkande sett på som positivt i høve utvikling av kompetansen til logopedane. Ikkje minst at dei fekk kjennskap til korleis barnet fungerer i kvardagen, slik at dei kunne tilpasse innhaldet og metodikken i timane. Ein av logopedane viste til at det var lett å vere for teoretisk i starten, men at ho no ikkje berre følte seg som ein bedre logoped, men også som ein bedre pedagog:

...eg samarbeider med spesialpedagogen som følg opp...og at eg då hovudsakelig rettleiar etterkvart....denne spesialpedagogen...og då har jo eg og lært ein god del av spesialpedagogen på korleis dei jobbar med ungane.

Logopedane hadde rettleiing av ulik hyppighet og innhald. Der foreldre eller tilsette var med i timane, vart det meir uformell rettleiing undervegs. I tillegg hadde ein også uformell rettleiing med for eksempel foreldre i dei tilfella det var skule/bhg som følgte opp i timane, og omvendt. Logopedane hadde naturleg nok mest jamn kontakt og rettleiing til den parten som deltok i timen. Dette gav gjensidig nytte:

...det er jo litt den der då som eg er blitt flinkare til å forklare litt tidlig...som eg før berre tok som ein sjølvfølge at det må dokke skjønne...

Ein av deltakarane hadde av og til informasjon i klassa, der det vart snakka om vansken til barnet, for å fjerne stress barnet hadde rundt det å for eksempel ikkje meistre ein korrekt r-lyd.

All rettleiinga logopedane utøvde, om det var til foreldre eller tilsette i barnehage og skule, om det var meir formell eller uformell i ulike settingar, vart opplevd som ein viktig brikke for å tileigne seg kompetanse for å utøve som logoped, og ein av dei uttrykte:

...det har noko med at ein må setje ord på det ein gjer...man må vere mykje meir konkret og bevisst på kvifor gjer ein ting...og korleis kan ein formidle...kvifor dei skal gjere det eg foreslår at dei gjer då...så det vert litt meir sånn refleksjon over eigen praksis enn å berre sitte å jobbe med eit barn då...at ein kan snakke med dei andre...

4.3 Faglige fellesskap som ressurs for nyutdanna logopedar

Noko eg sjølv trur vil vere særskilt viktig for vidare arbeid, er at ein kan vere i eit miljø og ha logopedkollegaer i det daglege, samt å ha moglegheit til å delta på kurs og møte andre logopedar der. Kan samarbeid med tidlegare medstudentar og å vere rettleiar til logopedstudentar og vere viktig? Her ser eg på deltakarane sine opplevingar i høve dette.

4.3.1 Logopedkollegaer som ressurs no og som eit vidare behov?

Av dei fem deltakarane mine var som nevnt ein privatpraktiserande. Dei to som jobba på voksenopplæringscenter hadde henholdsvis sju og tre logopedkollegaer, men sistnevnte hadde ikkje kollegaer som jobba med språklydvanskar. Det hadde logopeden derimot hatt i forrige jobb. Av dei to som jobba i PPT hadde berre ein av dei logopedkollega no, men som jobba med litt andre typar vanskar. Den andre hadde hatt kollega ei periode tidlegare. Alle deltakarane i studien min uttrykte eit behov for å kunne drøfte saker med andre logopedar. To hadde faste teammøter, men her hadde berre ein av dei moglegheit for å drøfte saker vedrørande arbeidet med språklydvanskar. Og dette følte likevel ikkje tilstrekkelig:

Nei, eg skulle gjerne hatt meir...som på ein måte var fast...men eg ser jo også at det... ein skal jo rekke så veldig mykje...

Ein av deltakarane meinte behovet var tilstrekkeleg, utan at der var faste møtepunkt, og det kom nok av at logopedkollegaen var på nabokontoret:

Ikkje noko fast...vi har jo nabokontor sånn sett så vi berre går inn og drøftar saker når vi har behov for det...så då finn vi på ein måte tid til det då...

...vi får veldig mykje gode refleksjonar...fordi at vi har...både forskjellig erfaring og praksis...på grunn av kor lenge vi har jobba og kva vi har vore borti.

Ein av logopedane meinte at drøftingane ein hadde behov for før kontra etter nokre år i jobben, var på ulike nivå:

Ja, type behov har endra seg...i begynnelsen så var det litt meir sånn at ein trengte meir rettleiing...korleis skal eg løyse dette her?...ja, det var meir banalt før...nei, ikkje banalt, men litt meir enklare ting eg trengte hjelp til før...fordi eg hadde så lite erfaring...

Alle fem uttrykte likevel ettertrykkeleg at behovet fortsatt var tilstades, og ville vere det lenge framover. Gode diskusjonar og drøftingar var viktig for utvikling av kompetansen:

Ja...eg tenker jo at eg hadde nok hatt meir behov for det i starten...enn no når eg har skaffa meg ein del erfaring sjølv...men då eg var heilt grønn og begynte som logoped...det er klart at då hadde eg nok...savna nok det å trygge...nokon som kunne trygga meg i den jobben eg gjorde.

Ja...eg tenker at sjølv om eg har jobba i fem år så ville eg fortsatt ikkje ha sitte på eige kontor...og stengt døra for å seie det slik.

Ein av deltakarane meinte at mykje ho brukte i jobben som logoped i dag, var lært av tidlegare kollegaer. Ho ynskte også eit bedre klassifiseringssystem for språklydvanskar for å kunne bruke dette i samarbeidet med andre logopedar.

Forutanom det å ha logopedkollegaer i det daglege, vart samarbeid med tidlegare logopedstudentar drege fram av mange av deltakarane. Enkelte hadde faste møtepunkt med tidlegare medstudentar til faste tider gjennom året, jamvel logopeden som hadde jobba i over sju år. Ein av deltakarane viste også til ein kollega som hadde jobba i over ti år og som fortsatt hadde treff med medstudentar. På desse møtepunktta delte ein ulikt materiell og diskuterte erfaringar og ulike case ein hadde med.

4.3.2 Å halde seg oppdatert gjennom kurs og anna kompetansebygging

Betydninga av å reise på kurs om språklydvanskar vart sterkt framheva og ønska av alle, ikkje minst for å få ei bekrefting på eigen praksis som logoped:

..ho forklarte korleis ho jobba...viste materiell ho hadde...og det var eigentleg ei sånn fin bekrefting på ein måte...åja, vi tenke...og gjer mykje av det same...ja det var ein fin bekrefting på at det ein sjølv gjer... det er riktig.

...eg har jo vore på ein del kurs etterpå...og holde ting litt ferskt då...på ein måte konkludere med at eg jobbar i riktig retning.

I materiellet mitt kom det også fram tydelege kontrastar der ein av deltakarane hadde ein sjef som prioriterte å sende logopedane på mange kurs, kontra det å vere privatpraktiserande og måtte koste dette sjølv, noko som gjerne vart lite prioritert.

Å ha studentar eller rettleie andre logopedar var også viktig for å tileigne seg kompetanse:

...då hadde eg henne med meg...og det også hjalp...at då måtte eg skjerpe meg.

...eg føler eg blir ein bedre logoped av å ha studentar med meg...men det er slitsomt og...

Tre av deltakarane framheva og mogleheita dei hadde for å ringe til logopedar som jobba ved ulike kompetansesenter og liknande. At dei hadde «direktelink» dit kom av at dei enten var med i ulike nettverk gjennom jobben eller at tidlegare medstudentar var tilsette der.

Logopedlaga i dei ulike fylka vart også nemnt av alle fem deltakarane. Fire av logopedane deltok ofte på kursa som lokallaga arrangerte, medan den femte meinta ho hadde for lang reiseveg til at det var aktuelt å vere med. Bruk av aktuelle grupper på facebook og bloggar på internett vart også nemnt av enkelte som gode kilder til kompetanseheving for eigen del.

Ein av logopedane deltok i månadlege nettverk i den tidlegare jobben, noko som var veldig lærerikt for utveksling av informasjon, erfaringar og tips med andre logopedar. Som privatpraktiserande vart det opplevd som vanskeleg å få i gong nettverk med andre logopedar.

At logopedar treng ein delekultur vart påpeika av fleire av deltakarane:

...men eg trur det er mange enslige ute...og eg tenker no spesielt på dei som er nyutdanna...at hadde det vore litt meir sånn delekultur...at dei slapp å føle at dei måtte starte på schratch og måtte finne...ikkje finne opp kruttet på nytt, men...

...eg trur det er viktig når ein driver aleine slik...å bli korrigert litt...på ein måte...for du kan fort havne inn i eit spor som eg tenker at det er viktig at du hentar fram nokon kunnskapar ettersom eg ikkje har nokon å diskutere det med...sånn i kvardagen då...

Om behovet for samarbeid med andre logopedar vert annleis når ein vert eldre og har praktisert lenge, var det ein av logopedane som hadde reflektert litt over. Ho såg dette i samband med at det var få unge logopedar i nærområdet og dermed vanskeleg å få til å samlast:

Jo eldre folk blir...jo meir stolar dei på egne kunnskapar...og er ikkje så interessert i å vere med på kurs...eg leste i tidsskriftet då eg studerte...at cirka halvparten av Norges logopedar var over 60 år...

4.4 Kva fortel materialet om taus kunnskap?

Omgrepet taus kunnskap er aktuelt å sjå på i høve tileigning av kompetanse. Som vist til reflekterte enkelte rundt det å setje ord på det ein gjer, i tilknytning til samarbeidet med foreldre, barnehage og skule. Her vil eg sjå meir på kva deltakarane forstår med taus kunnskap og korleis denne kunnskapen eventuelt kjem til uttrykk i arbeidet deira.

4.4.1 Kva forstår deltakarane med omgrepet taus kunnskap?

To av logopedane hadde aldri høyrte om omgrepet taus kunnskap, to var innforstått med kva det betydde, medan den siste var usikker. Sjølv om omgrepet ikkje var klart for alle fem så hadde alle likevel tankar og meiningar om det i den vidare samtalen. Ein av logopedane som ikkje hadde høyrte om omgrepet reflekterte slik:

Er det nokon som har skreve om det der ja altså...slik føler eg det...ja det er vanskeleg å kommunisere det eg kan...

...å skulle begynne å forklare det ein kan...så høyres det ikkje ut som ein kan noko...nei eg har berre tenkt at det er fordi eg er så dårlig til å formulere meg...og gjere meg forstått då...for det er ikkje alltid det går å setje ord på...

Den av logopedane som var litt usikker på omgrepet, hadde likevel refleksjonar rundt taus kunnskap og endringar sidan starten av yrkeskarriera som logoped:

...tileignar deg jo mykje taus kunnskap ved å praktisere innanfor feltet...eg tenker jo at eg har mykje meir taus kunnskap no enn då eg begynte...for å seie det sånn...at...du har litt meir peiling på korleis du skal gripe...eller kor lang tid det tek å få retta ein lyd og kor store individuelle forskjellar det er...eg følte meg ganske utrygg første året for då hadde eg ingen taus kunnskap om fagfeltet...om praksisfeltet då...det er sånn eg tenker om den tause kunnskapen.

4.4.2 Korleis kjem taus kunnskap til uttrykk i arbeidet?

Sjølv om omgrepet ikkje var like kjent for alle, så kom det fram at taus kunnskap var noko som klart var aktuelt i arbeidssituasjonen deira. I rettleiingssituasjonar og samarbeid med andre måtte logopedane setje ord på korleis dei jobba. Ein av logopedane kopla dette tett opp mot mottakaren:

...det er aldri lett å...å artikulere ein taus kunnskap...for det er det er...for det første så er det vanskelig...det er avhengig av mottakaren...det er det som er avgjerande.

At logopedar har kunnskap som dei andre ikkje har, og dermed ikkje er like bevisste, kunne gjere at kunnskap «går over hovudet» på for eksempel foreldra. Men det var også i slike situasjonar ein som logoped forstår at ein kan mykje, som ein av dei uttrykte:

...merkar at det er mykje som sit men som eg egentlig ikkje har nødvendigvis lest men som eg har på ein måte litt sånn under huden og har litt erfart då...sånn at...eg merkar at eg blir meir og meir tydeleg på å forklare veldig tidlig at...no jobbar vi med lyden her...det kan ta litt tid...

Ein av logopedane var veldig klar på at det var vanskeleg å forklare med ord denne tause kunnskapen, spesielt til foreldra. Det måtte demonstrerast og visast i praksis.

Fleire av logopedane kopla taus kunnskap opp mot det å ha studentar hos seg, eller heilt nyttilsette logopedar dei skulle lære opp. Spesielt i slike situasjonar vart dei utfordra på å setje ord på kunnskapen sin og reflektere over eigen praksis. I slike situasjonar meir enn overfor andre, då dette var personar som langt på veg satt inne med mykje av den same fagkunnskapen. Men det var likevel ikkje all kunnskap som var like lett å reflektere over. Noko kunnskap er slik som «berre er der».

Eg takkar alltid ja til å ta i mot studentar...eg har hatt nokså mange studentar i praksis etterkvart...og då blir eg jo heile vegen utfordra på kvifor gjorde du det og kvifor gjorde du ikkje det...og så er det av og til eg finn ut at...nei, eg veit ikkje akkurat kvifor eg gjorde det...

...observere praksisen og så spørje etterpå...kvifor gjorde du det slik...kvifor slik...nei, altså ein gjer berre ting for...sånn berre gjer ein det..men viss ein reflekterer over det så er det jo ein grunn til at ein gjer det slik...

...når det er komt nye så føler eg på ein måte at det er vanskeleg å setje seg ned og no skal eg forklare deg alt om korleis ein jobbar med språklydvanskar...så når du går frå kontoret mitt no så kan du alt. For det er så mykje som ein berre gjer utan at...og så tenker ein ikkje over at dette er jo noko som....faktisk må lærast.

Ein av deltakaren viste til at eldre og meir erfarne logopedar kunne ha mykje taus kunnskap å dele. Det vart vist til ein eldre logoped som snart skulle gå av som pensjonist og som hadde

vorte spurt om å dele kunnskapen sin om arbeid med språklydvanskar på eit lokallagsmøte, utan at ho sjølv kanskje meinte ho sat på så mykje nytt.

...ho sa seg villig til å dele litt...ho var på ein måte litt audmjuk då...ja slik er det no eg gjer det vertfall...men det var jo så...det er kjempenyttig...så kanskje fleire av desse logopedane som har jobba i fleire år...har mykje taus kunnskap...

4.5 Andre relevante funn

Eg vil som nemnt og ta med andre relevante funn som kan kaste lys over problemstillinga mi. Her ser eg først på kva endringar deltakarane har erfart frå oppstarten og fram til i dag, samt kva betydning skriftleggjering av arbeidet kan ha. Til slutt oppsummerar eg kva deltakarane sjølve har sett på som det viktigaste for å utvikle kompetanse for arbeid med språklydvanskar.

4.5.1 Endringar frå heilt nyutdanna til meir erfaren logoped

Uavhengig av om deltakarane i studien min hadde jobba frå halvanna til sju år, såg dei likevel endringar i arbeidet sitt sidan oppstarten. Dei fleste var inne på dette med tilgang på materiell og utstyr. No hadde dei fått tak i eller laga meir materiell sjølv, og slapp å bruke så mykje tid på dette. Tidsbruken til planlegging hadde dermed gått ned. I tillegg brukte dei i starten meir tid til å planlegge detaljert, gjerne heile timen i sin heilhet. No tok dei lettare ting meir «på sparket», dei greidde å «hente fram» alternative oppgåver raskare.

...i starten så planla eg...brukte eg mykje meir tid på å planlegge heile timen før den starta...eh no...legg eg mykje...legg eg ein plan...men den er ikkje så...detaljert kanskje...fordi at eg har erfart at ein alltid må sjå ting litt an...

Det tok sikkert eit halvt år før eg merka...at no kan eg berre slenge meg om og ta noko nytt...for dette veit eg at...kan funke...for eg har opplevd det med eit barn med liknande vanskar...

Enkelte påpeikte at i møte med nye problemstillingar så tek det fortsatt lang tid til planlegging og å tileigne seg kunnskap for korleis ein skal jobbe.

Fleire av logopedane gav tydeleg uttrykk for at dei var meir utrygge tidlegare. Ein av dei kartla alltid med fonemtesten uansett om det berre var snakk om ein manglande r-lyd. Dette var derimot ikkje praksis no. Det vart også vist til at ein sat av lengre tid til kvart barn før. Ein annan viste til eit tettare samarbeid med foreldra etterkvart, der ei grundigare anamnese vart viktigare no, og ein såg også at innhaldet i rettleiinga hadde endra seg:

Før var det litt meir generelle råd medan no blir eg mykje meir spesifikk for eg ser at det er ofte det man treng...for det er noko med å forstå bakgrunn og meininga bak det utan at ein er utdanna i det.

Ein av logopedane gav uttrykk for å ha hatt ei forventning i starten om at ting skulle rette seg raskare hos barna, men at dette synet vart endra etterkvart som ho starta å praktisere.

4.5.2 Skriftleggjering av arbeidet

Alle logopedane nytta loggskrivning etter kvar time. Ein av dei utforma dette sågar som ein kort rapport til skule/barnehage og foreldre. Dei fire andre nytta det til privat bruk og som ei planlegging for neste time:

...eg skriv logg etter kvar gong...og eg passar jo på når eg skriv logg at den skriv eg til meg sjølv...sånn at når eg skal treffe ein elev så...så les eg den siste innføringa mi...og då har eg kanskje skreve til meg sjølv...husk det til neste gong og sånne ting...

...men så skriv eg alltid gode journalnotat og kva eg tenker eg skal jobbe med neste gong...sånn at eg ser jo på det til kvar gong.

Eg skriv etter kvar einaste time eg har ...så gjer eg...skriv eg ein logg på det..eg har hatt...har gjort...og korleis eg synes utviklinga er og viss...og observasjonar eg gjer i den timen på endringar...det gjer eg etter alle timar...

Når det gjaldt skrivning av meir formelle rapportar, var det ulike praksis. Enkelte hadde ikkje krav om det, enkelte skreiv til jul og sommar, og enkelte skreiv avslutningsrapport. Det vart også vist til at systema stadig var i endring og nye krav kom ettekvt.

4.5.3 Det viktigaste for å utvikle kompetanse for arbeid med språklydvanskar

I oppsummeringa av intervju mine ynskte eg å vite kva den enkelte logoped meinte hadde vore det aller viktigaste for å utvikle kompetanse for arbeid med språklydvanskar. Svare eg fekk var nokså forskjellige, med ein viss likhetstrekk blant nokre av dei.

Å få erfaringar frå arbeidet vart trekt fram av den første:

...ja, at den her starten...så fram til at eg fekk noken...løyst noken saker eller kva eg skulle seie...at eg fekk nokon barn som lærte seg ...lydane som vi jobba med...på en måte ein bekreftelse på at det eg gjorde det var rett...då var det ...fram til det...så var det...eg var så usikker..men eg måtte berre på ein måte ta på meg ei maske...

Den neste meinte at det å kunne teorien og faget og å ikkje vere redd for å prøve teorien i praksis var vesentleg. Funka det bra, så måtte ein utvide, lese meir og oppdatere seg.

Den tredje meinte at god forståing av artikulasjon og det å kunne sjå mønster i uttalen var viktig. Likedan vart forelesningar i nevrologi og språk nemnt, samt erfaringar frå dei to åra logopeden hadde hatt logopedkollegaer.

Den fjerde drog fram samtalar med medstudentar under og etter studiet. I tillegg meinte ho det var viktig å ha stor nok stilling, så ein fekk praktisert nok, og det ikkje vart så sårbart. Det vart også vist til fordelene av å ha kollegaer der ein kan observere kvarandre i praksis.

...i forhold til kva utfordringar dei har møtt og korleis dei har løyst ting...eh...den biten der...og så har vi også observert kvarandre i tenesten sant...og det er også litt sånn nyttig å vite...

Den siste deltakaren meinte møtet med barna hadde vore det aller viktigaste, og prioriterte dette direkte arbeidet framfor meir rettleiing til dei rundt. I tillegg til å møte barna, meinte ho også andre aspekt var viktige for utvikling av kompetansen:

...ein kombinasjon mellom ny teori...ny kunnskap og møtet i praksisfeltet...eg tenker at praksisfeltet er jo der eg lærer i alle fall...det er der eg blir på ein måte utfordra...og der eg må gå tilbake og lese meir...og prøve å finne nye synsvinklar...ja søke kunnskap...

Kap 5. Drøfting

I denne delen vil eg diskutere funna eg har gjort i studien min. Eg vil sjå dei i lys av problemstillinga eg har stilt, andre undersøkingar, det teoretiske perspektivet i oppgåva, praksis på feltet, samt eigne erfaringar. Deltakarane i studien har bidrege med mange tankar, synspunkt og opplevingar som er med på å belyse kva enkelte nyutdanna logopedar vektlegg for å utvikle kompetanse for å handtere språklydvanskar når dei startar i den nye yrkesrolla si.

5.1 Teori og praksis på studiet knytt til vidare arbeid med språklydvanskar

Til tross for at språklydvanskar er ein stor del av barn sine kommunikasjonsvanskar (Bowen, 2015; Dodd, 2005a), kunne deltakarane i studien vise til lite teori om språklydvanskar frå logopedistudiet. Dette stilte dei fleste spørsmål ved, sidan arbeid med språklydvanskar generelt er ein viktig bit av logopedar sitt arbeid. Deltakarane gav derimot eit klart positivt bilde av praksisperiodene dei hadde hatt, generelt sett. Spesielt det at dei fekk prøve ut kunnskap sjølve. Teori kan som tidlegare vist til vere fargelaust, kjedeleg og meir symbolsk medan praksis er meir konkret, med følelsar og handlingar (Imsen, 1991; Kvernbekk, 2011).

Deltakarane viste derimot til at det kunne gå lang tid mellom det dei eventuelt hadde av teori og den aktuelle praksisen om same type vanskar, så også om språklydvanskar. Lauvås og Handal (2000) still spørsmål ved kor effektivt det er å formidle yrkeskompetanse dersom det ikkje vert sikra tilstrekkeleg læringsmoglegheiter i praksis, og at dette kan forklare studentane si negativ vurdering av teoriundervisning og positiv vurdering av praksisperider.

I undersøkinga til Høier (2015) vert det vist til stadig meir forskingsbasert kunnskap som grunnlag for profesjonspraksisen til logopedar. Eine deltakarane i studien min stilte imidlertid spørsmål ved om det faktuem at det fins lite evidensbasert litteratur om språklydvanskar, kan vere grunnen til at teori om dette er lite vektlagt i utdanninga?

Dei fleste hadde ikkje hatt mykje praksis om vanlege språklydvanskar, då det ofte heller var snakk om meir omfattande språkvanskar. Dette kan relaterast til organiske språklydvanskar framfor funksjonelle (Dodd, 2005a). For mange barn opptrer som kjent språklydvansken i komorbiditet med andre vanskar knytt til kommunikasjon (Bowen, 2015; Flipsen et al., 2013). Kan det at ein ikkje vert sikra moglegheiter for praksis om språklydvanskar, også vere årsak til at ein ikkje prioriterer å ha ei grundig teoretisk innføring om slike vanskar?

Som eg sjølv har erfart gjennom studiet, er ein prisgitt kvar ein havnar i praksis. Mange studentar får ikkje erfaring med direkte klinisk arbeid med språklydvanskar. Som logoped jobbar ein både direkte med barnet og meir indirekte ved rettleiing til dei rundt (Nettelbladt et

al., 2008). I praksisperioder der ein får lite kjennskap og erfaring med direkte klinisk arbeid, så vil ein nok derimot ha fått meir erfaring med det indirekte og meir systemretta arbeidet. Dette viser også Finbråten (2017) til, og framhevar samstundes at dette systemretta arbeidet også er ein viktig del av arbeidskvardagen til ein del logopedar.

Utdanninga av logopedar krev at ein oppnår og viser kompetansar som vert utvikla i eit komplekst samspel mellom teori og praksis ilag med samspelsferdigheiter (CPLOL, 2013), og både direkte og indirekte logopedisk arbeid vil vere eit bidrag til dette.

Tre av logopedane i undersøkinga mi synt til lite samanheng mellom teori og praksis i studiet. Dette finn eg støtte for i Høier (2015) sin studie. Her etterlyser halvparten av dei spurde større samanheng mellom teori og praksis. Det kom også fram at dei med masterutdanning var dei som heilt klart hadde ønske om meir praksis. Forholdet mellom teori og praksis er som vi har sett tidlegare, ikkje problemfritt (Grimen, 2008). Det vert vist til motsetningar og gap mellom teori og praksis, der det også vert stilt spørsmål om det bør byggast bru mellom. Kvernbekk (2011) syner til sterk teori som forskningsbasert teori medan svak teori er meir det ein finn i praksis. Uansett korleis vi ser på dette, og om det er eit poeng å finne klare svar, skal ikkje seiast. I alle høve synes det vere viktig at god teoretisk kunnskap frå utdanninga er ein føresetnad for å oppleve at ein meistrar jobben sin. Dette finn eg støtte for i Hatlevik sin studie (2014). Her vart oppleving av meistring knytt til samanheng mellom teoretisk innsikt og kor trygge ein er i profesjonsrolla si. Deltakarar i studien min viste til at teori om språklydvanskar generelt kunne vere ei støtte for praksisen, og som ballast til yrkesutøvinga deira som utøvande logopeda. Som Grimen (2008) uttrykker det så heng ting saman fordi det er nødvendig for å gjennomføre ulike oppgåver, ikkje nødvendigvis fordi samanhengen er så godt teoretisk begrunna.

Deltakarane gav klart uttrykk for at det var eit stort behov for å lese seg meir opp, og å skaffe seg meir kunnskap utover den teorien og praksisen dei lærte gjeonnom studiet. Dei yrkesetiske retningslinjene for medlemene i Norsk Logopedlag (Norsk Logopedlag, u.å.) viser til at ein har ansvar for å auke kunnskapen og kompetansen sin innan det logopediske fagfeltet. Ein må innhente nødvendig erfaring gjennom den praksisen ein opparbeider seg når ein startar å utøve som logoped (Egebjerg & Gram, 2008). CPLOL (2013) si undersøking synt klart at livslang læring er ei nødvendig føresetnad for fagleg utvikling slik at ferdigheiter og kompetansar kan verte vedlikeholdt.

Deltakarane peika og på dette med tidsspennet mellom praksis og teori og fram til dei kunne starte å praktisere som nyutdanna logopedar. Dette ser eg også tydeleg sjølv, der vi hadde

emnet språk og talevanskar på det andre av tilsaman åtte semester. No ved avslutning av deltidsstudiet er det dermed tre år sidan vi hadde teori og praksis i dette emnet.

At studiet berre er første steg på vegen til å skaffe seg nødvendig kompetanse, verka vere innforstått hos deltakarane i studien min. Samstundes vart det vist til at grunnutdanningane dei hadde var ei god støtte for å skaffe denne kompetansen. Enkelte deltakarar påpeikte at logopediutdanninga er eit omfattande studie, der det skal godt gjerast å få god nok kjennskap til alle felt innan dei ulike fagområda. Som vist til tidlegare er innhaldet i den framtidige logopediutdanninga og omfang praksis i studiet oppe til diskusjon (Dahl, 2015; Skogdal, 2017). Nyutdanna logopedar har manglande bredde – og djupdekunnskap i kompetansen som gjer at ein ikkje er i stand til å utøve visse logopediske tjenester dei fleste vil møte i yrkespraksisen. Språklydvanskar vert vist til som eit av tre fagområder der nyutdanna logopedar har lite kompetanse (Dahl, 2015).

5.2 Utvikling av kompetanse gjennom arbeid med barna og samarbeidet med foreldre, barnehage og skule

Deltakarane i studien min hadde ulik praktisering når det gjaldt kor hyppig oppfølging dei hadde direkte med barna og om dei hadde med foreldre eller tilsette i barnehage/skule med i timane. Det skildes også korleis og kor ofte rettleiinga til foreldre og tilsette føregjekk. Med andre ord tileigna logopedane seg kompetanse på dette feltet på nokså ulikt vis. Felles for alle var at dei gav uttrykk for at dette direkte og indirekte arbeidet var ein sær viktig bit i det å utvikle kompetanse for å arbeide med språklydvanskar.

Dei tidlegare nemnte yrkesetiske retningslinjene viser blant anna til at ein skal etablere eit godt samarbeid med andre yrkesgrupper og informere og rettleie pårørande og føresette (Norsk Logopedlag, u.å.). Kor stort omfang denne rettleiinga tok av deltakarane sitt totale arbeid var blant anna avhengig av kor mange klientar dei hadde. Enkelte av deltakarane var klar på at foreldresamarbeid og samarbeid med tilsette tek tid, og difor vart det nedprioritert. Nokre av deltakarane tok berre kontakt med foreldre ved behov. Ein av dei var veldig klar på at det var ei styrke at foreldra var med i timane og at ein kunne rettleie dei undervegs der.

Det kom og innspel på at tid til kartlegging kunne stjele tid frå foreldresamarbeid, og at ein her måtte prioritere. Kva er til ei kvar tid det viktigste? For å vurdere om behandling av språklydvanskar er hensiktsmessig må ein systematisk kartlegge barnet sine vanskar (Nettelbladt et al., 2008). Å ta for lett vint på dette kan få følger for den vidare behandlinga. Ein av logopedane viste til eit tilfelle der kartlegging ikkje vart prioritert då tilvisinga var på

grunn av manglande r-lyd. Logopeden lot barnet delta på ei gruppe for andre som jobba med r-lyden. Etter ei tid utan framgang, synt det seg derimot at det var fonologiske vanskar som var mest framtrudande for dette barnet. Å vere seg bevisst dette skiljet mellom artikulatoriske og fonologiske vanskar er særst viktig for vidare tiltak, men synes ikkje alltid å vere forstått (Dodd, 2014). Kanskje kan god tid til kartlegging, der bruk av ulike klassifiseringsmodellar (Dodd & Crosbie, 2005) vere ei hjelp til å lettare finne den rette vegen for kvart barn? Samstundes synes det viktig å komplettere den formelle kartlegginga med samtale med foreldre og dei som kjenner barnet, sidan ulike faktorar kan påverke den formelle kartlegginga og gje eit feil bilete (Nettelbladt et al., 2008). Dette vil utfylle kvarandre.

Men kva når ein må prioritere mellom tid til kartlegging og det indirekte arbeidet med rettleiing? Ein av logopedane brukte stadig meir tid til foreldresamarbeid. Kanskje dette har samanheng med at ein er tryggare i arbeidet sitt og er meir bevisst og trygg på det ein formidlar vidare, og difor prioriterer dette sterkare? Bowen (2015) viser til at det er viktig å vere seg bevisst korleis ein omtalar den enkelte vanske, og tryggheta kjem nok med erfaring.

Det som verkar vere klart etter eg har snakka med desse fem nyutdanna logopedane, er at di lenger ein har jobba, di meir finn ein sin eigen måte å gjere ting på. Ein vil nok også vere tryggare i grunngevinga for kvifor ein prioriterar tid til noko framfor noko anna, samstundes som ein raskare kan endre opplegg undervegs. Likedan som logopedar ikkje er like, er heller ikkje foreldre og andre fagpersonar rundt barna like, og det krev ei tilpassing og ein fleksibilitet for arbeidet rundt kvart enkelt barn. Å ta ting på sparket, og å «slenge seg om», som eine logopeden sa, vert nok enklare etterkvart.

Å bruke tid i lag med barna vart framhenna som eit viktig punkt for utviklinga av kompetansen. Når ein har med foreldre eller tilsette i timane, kan ein rettleie og vidareformidle direkte i situasjonen. Ein logoped såg klart at råda ho gav var meir generelle i starten, og meir spesifikke no etterkvart. Her er vi nok også inne på om kunnskap ein har kan artikulerast eller ikkje. Johannesen (1999) viser til at dette er eit personrelativt spørsmål, sidan nokon er flinkare enn andre til å forklare og generalisere erfaringane sine. At noko kunnskap er taus og at vi kan meir enn vi kan fortelje (Polanyi, 1983) kan gjere at det ikkje alltid føles så lett å skulle formidle noko vidare. Då er det som enkelte av deltakarane opplevde; ein må demonstrere og heller vise det i praksis, noko ein har moglegheit i den direkte treninga med barnet der den vaksne er tilstades.

5.3 Faglege fellesskap som ressurs

Å ha eit nettverk rundt seg vart sett på som særskilt viktig av alle deltakarane i studien min. Det kunne vere logopedkollegaer i det daglege, lokallag, tidlegare medstudentar, «kort» veg til kompetansesenter og liknande. Det viktigste synes likevel å vere kollegaer i det daglege virke. Det var eit stort behov for å drøfte saker meir uformelt frå tid til anna. Enkelte hadde moglegheit til dette på jobben, for nokon vart det meir sporadisk og andre igjen hadde sjeldan slike moglegheiter. Faglege drøftingar vart sett på som viktig både under studiet, som heilt nyutdanna logopedar og generelt for framtida. CPLOL (2013) sitt prosjekt støttar dette synet, der ein såg at logopedar spesielt første åra etter utdanninga har god nytte av eit støttande arbeidsmiljø med rettleiing. Studien til Simonsen (2015) viser til at logopedane i utvalget baserte metodikken sin på blant anna faglege drøftingar med kollegaer og utprøving i eigen praksis. At nettverk vert viktigare og viktigare for å sikre seg ein god jobb, viser og Finbråten (2017) til. Han argumenterer for behovet for at logopedstudentar skal kunne jobbe med logopedisk arbeid før dei er ferdig utdanna, for å sikre seg mest mogleg kunnskap og praksiserfaring. Dette strir imidlertid mot dei yrkesetiske retningslinjene.

Deltakarane i studien min viste til observasjonar av kvarandre, refleksjonar ilag over eigen praksis og at mykje av det som vart nytta i jobben som logoped i dag var lært av tidlegare kollegaer. Schön (1983) sin teori om den reflekterande praktisk set fokus på kombinasjon av utøvande praksis og refleksjon over praksis, som utvikling av profesjonell kunnskap. Schön sine omgrep *knowing-in-action* og *reflection-in-action* syner til henholdsvis den spontane utføringa av handlinga og refleksjonane som er innleira i sjølve handlinga, der ein justerer og forbedrar det ein gjer medan ein handlar. Refleksjonane over handlinga kan påverke situasjonen og ha ei umiddelbar betydning for handlinga. Når logopedar får reflektere ilag med andre logopedar vil ein få andre perspektiv og erfaringar som gjer at ein ved neste liknande situasjon kanskje vil reflektere annleis. Slik justerer ein og forbedrar praksisen sin.

Som logopedstudent prøvar eg å få med meg ein del kurs, konferansar og liknande. Lokallaget mitt arrangerer blant anna kurs om fonologiske vanskar og dyspraksi no i mai. Sidan eg ikkje har starta å praktisere som logoped enno, har eg sjølv sagt ikkje så mange knaggar å henge lærdomen på. Schön (1983) syner til at kvar situasjon er unik og opplevinga individuell, der ein ikkje berre kan følgje boka, men må lære gjennom eigne prosessar. Etter kvart som eg får erfaringar kan eg bruke kunnskapen i handlinga og reflektere vidare i handlingsaugblikket. Kunnskapen for det logopediske fagfeltet vil nok auke. At noko av dette vil vere taus kunnskap, er nok heilt sikkert, «we can more than we can tell» (Polanyi, 1983, s. 4).

Lave & Wenger (1991) snakkar om eit praksisfellesskap der dei tre elementa identitet, fellesskap og praksis er viktig. Slike læringsfellesskap består av menneske som kjem i lag regelmessig for å lære. For deltakarane mine var slike møtepunkt svært varierende. Nokre hadde faste teammøte, andre tok ting etter behov og nokre hadde møtepunkt med tidlegare medstudantar. I alle høve var hensikta at ein kunne diskutere og reflektere knytt til ein felles identitet og kompetanse som utdanna logopedar. Dette kan sjåast på som ein kontekstuell læringsprosess i relasjonen mellom arbeidstakarar, der ein har som mål å kome ilag regelmessig for å lære med eit mål om å forbedre seg og der alle må bidra (Lave & Wenger, 1991). At dette var noko deltakarane i studien min ynskte, var tydeleg, i tillegg til at dei også såg på enkelte møtepunkt med eit sosialt formål. Ein av logopedane drog fram dette med behov for ein bedre klassifiseringsmodell, jmf. Dodd (2005a), noko som ville vere ein klar fordel å ha hatt som bakteppe i slike faglege drøftingar med andre logopedar.

Å stå aleine som logoped kan by på mange fallgruver. Dahl (2014b) viser blant anna til store krav til yrkesetisk refleksjon og bevissthet. Sjølv om du som logoped er ansvarleg for yrkesutøvinga di, så vil nok moglegheit til refleksjon over praksis vere til god hjelp og støtte i både «enkle» og «vanskelege» saker. Som ein av deltakarane viste til var det viktig å få bekrefting på at jobben ein gjer i høve språklydvanskar er «rett». Ei slik bekrefting kan ei fagleg drøfting med ein kollega gje, eller du kan få det gjennom kurs og liknande. Nettopp dette med å stå aleine eller å ha kollegaer er noko eg som snart ferdig utdanna logoped ser med spenning på kva framtida vil bringe. Ikkje minst når eg no har erfart kva andre logopedar tenker rundt dette med faglege fellesskap.

Kva nettverk ein opparbeider seg gjennom studiet eller kanskje har frå tidlegare jobb, synes også å kunne spele ei rolle for korleis andre logopedar kan vere ein ressurs for deg som nyutdanna. Deltakarane i studien viste til medstudantar som jobba på kompetansesenter eller som spesialiserte seg på enkelte typer vanskar. Då hadde dei allereie ein link til desse.

Som dei yrkesetiske retningslinjene (Norsk Logopedlag, u.å.) viser til, skal ein formidle kunnskap til andre kollegaer og logopedistudentar. Kva omgrepet «andre kollegaer» i denne samahengen syner til, vites ikkje. Er det ansatte på same arbeidsstad eller kan det dragast litt vidare, som logopedkollegaer generelt?

Å vere rettleiar for logopedstudentar vart opplevd som lærerikt av dei deltakarane som tok opp dette. I slike settingar måtte ein verkeleg «skjerpe seg», som eine deltakaran uttrykte det. Det vart framheva som lærerikt, men samstundes krevjande å ha studentar. Sjølv om

yrkesetiske retningslinjer (Norsk Logopedlag, u.å.) viser til at ein skal formidle kunnskap vidare til studentar, så er ein vel ikkje til ei kvar tid pålagt å ta i mot desse?

Å ha moglegheit til kollegaveiledning med ein erfaren logoped bør vere obligatorisk for nyutdanna logopedar (Dahl, 2015). Det vert rådd til å forhandle seg fram til ei avtale med arbeidsgivar om dette, sidan det vil ta fleire år å opparbeide seg erfaring og kompetanse. Som eine deltakaran i studien min uttrykte det, så følte ho seg «heilt grønn» i starten. Ein annan meinte at ho i allefall trengde første halvåret før ho kunne «slenge seg om» utan å vere så styrt av det som var planlagt før timen. Nyutdanna logopedar skal kunne føle seg trygge på fagkompetansen sin og på å møte forventningar og krav i yrkeslivet (Dahl, 2015, s. 27).

5.4 Refleksjonar rundt taus kunnskap

Taus kunnskap er ikkje noko nytt omgrep, og som vist har diskusjonen rundt pågått ei stund. Kva ligg egentleg i omgrepet taus kunnskap? Som eg var inne på tidlegare var omgrepet i seg sjølv ikkje så kjent for alle deltakarane i studien min, sjølv om alle kunne kjenne igjen delar av innhaldet. Polanyi (1983) som først innførte omgrepet Tacit Dimension i 1966 er klar på at vi kan meir enn vi kan fortelje. Taus kunnskap er personlig og kontekstspesifikk og vanskeleg å formalisere og kommunisere.

Mange har diskutert kva tydingar som ligg i dette omgrepet. Kan taus kunnskap artikulert eller forblir all taus kunnskap uartikulert? Eine deltakaren synte til ein logoped som delte kunnskapen sin på eit lokallagsmøte, der ho meinte at denne erfarne logopeden «hadde mykje taus kunnskap å dele». Ein anna av deltakarane viste til at ho følte seg utrygg første året sidan ho «ikkje hadde noko taus kunnskap innan fagfeltet språklydvanskar». Ho meinte vidare at ho hadde tileigna seg mykje taus kunnskap ved å praktisere innan feltet. Korleis skal vi sjå dette i lys av korleis taus kunnskap er definert eller vert oppfatta?

Dei deltakarane som hadde hatt studentar eller nyttilsette logopedar hos seg, meinte at dei i slike situasjonar vart utfordra på å setje ord på kunnskapen sin og reflektere over eigen praksis, men at ikkje all kunnskap var like lett å reflektere over. Noko berre «er der».

Johannesen (1999) framhevar at taus kunnskap kan nyttast i tre ulike tydingar. Noko kunnskap er utematisert for det er ikkje behov for å verte formulert. Noko kunnskap er tileigna gjennom øving og kan ikkje verte formulert uttrykkeleg. Det siste er at viten, innsikt og forståing ikkje kan la seg artikulere verbalt. Slik sett kan ein gjerne forstå eine deltakaren som var klar på at noko kunnskap berre måtte visast i praksis, det gjekk ikkje å setje ord på det. Dette gjaldt spesielt overfor foreldra. Då er vi inne på at formidling av kunnskap har

samanheng med kven mottakaren er. Eine deltakarane meinte det aldri var lett å artikulere ein taus kunnskap, og at det første avgjerande aspektet for om det er mogleg, knytta ho til kven mottakeren var. Johannessen (1999) er også klar på at dette spørsmålet er personrelativt, nokon er flinkare enn andre til å forklare og generalisere erfaringarne sine. Kanskje tek ein som logoped ein del tilhøve for gitt, og unnlet å forklare eller setje fokus på det ein sjølv ser på som «banal» kunnskap? Andre grunnar for at kunnskap er taus, kan vere at den er uoversiktlig og laust samansatt (Grimen, 2008).

Kunnskap er ikkje gitt på førehand, men vert til i dialog med situasjonen. Ein utviklar profesjonell kunnskap i kombinasjon med utøvande praksis og refleksjon over praksis (Schön, 1983). Slik vil det å kunne reflektere ilag med andre, det være seg andre kollegaer, foreldre eller tilsette i skule og barnehage, vere med å utvikle deg som profesjonell yrkesutøvar. Ein får setje ord på det ein gjer, som mange av deltakarar uttrykte det. Slik kan kanskje ein eventuell taus kunnskapen verte meir synleg og handterbar? Som vist til kan ein diskutere om det eigentleg er den tause kunnskapen som då kjem til overflata.

Å bruke kunnskap i handlinga og reflektere i handlingsuageblikket er ein prosess vi gjer utan at vi nødvendigvis kan forklare kva vi gjer eller kvifor vi gjer det (Schön, 1983). Tause kunnskapeslement er tilstades i persepsjon, bevegelse og kommunikasjon så vel som i teoretisk og vitenskapleg verksemd (Polanyi, 1983). At ein formidlar kunnskap vidare kan nok då like gjerne skje ved at ein viser noko, den innebygde metodikken i handlinga, rekkefølga ein handlar i, så vel som om ein artikulerar noko verbalt. Ein har fått noko «under huda» som eine deltakaren kalla det.

Deltakarane mine viste til at ting tok meir tid i starten som nyutdanna logoped. Planar for timar ilag med barna var meir detaljerte og det var vanskeleg å «slenge seg om» og ta noko nytt viss det opprinnelige opplegget ikkje fungerte så godt. Dei viste også til at bruk av logg eller anna skriftleggjering for internt bruk var ein viktig bit av arbeidet deira. Dette syner til kor viktig støtte det skriftlege er. Men kvar står dette i forhold til den tause kunnskapen? At noko er skriftleggjort vil vel også seie at det kan artikuleraast? Eller gjeld det berre for den som sjølv har satt det på papiret? Vil det seie at mykje av det erfarne logopedar sit inne med, ikkje kan lærast vekk med mindre du får observere og erfare sjølv? At det å overta notatar og skriftlege opplegg ikkje har så stor verdi? Ein må nok som Polanyi (1983) er klar på, å aktivt skape og organisere eigne erfaringar. Det er ikkje berre å «snu bunken».

5.5 Metoderefleksjon

I studien min har eg sett på kva faktorar nyutdanna logopedar legg vekt på når dei skal utvikle kompetanse for å arbeide med språklydvanskar. For å få kjennskap til logopedane sine opplevingar og meiningar om dette har eg nytta intervju som metode. Ståstaden min som logopedstudent, tidlegare utdanning, som ppt-medarbeidar og erfaringane eg har gjort meg gjennom studiet, har nok farga ulike val eg har tatt gjennom arbeidet med oppgåva. Likedan vil nok førforståing og hypoteser eg laga meg før eg gjekk laus på arbeidet, også påverke resultatet og heile prosessen. Eksempel på dette kan vere val av forskningsspørsmål, oppbygginga og gjennomføring av intervjuet, teorigrunnlaget eg har valgt, korleis eg har analysert og presentert funn, samt innhaldet i drøftingane eg viser til.

Alle deltakarane var ukjende for meg. At fire av fem melde seg sjølv såg eg på som ein fordel ved at intervjuet ikkje vart noko som vart «prakka på dei». Det er likevel mange spørsmål ein kan stille i høve intervjusituasjonen. Ville det å ha ein tettare relasjon til deltakarane gjort at dei kom med andre betraktningar rundt dei aktuelle temaene? Prøvde eg å få deltakarane til å svare på bestemte måtar? Kva fleire nyansar ville eit eventuelt oppfølgande intervju ei stund seinare kunne fått fram? Kva kunne kome fram dersom dei fekk utdelt temaene i intervjuet på forhand og såleis kunne førebu seg? Ville det imidlertid gjort at dei trakk seg frå studien, viss dei då følte eit krav om at svara burde vere meir gjennomtenkte og reflekterte enn det som kanskje er mogleg i situasjonen der og då? Korleis ville materielat blitt dersom eg ynskte skriftlege svar frå deltakarane først og der intervjuet vart ei oppfølging til dette?

Likedan kan ein stille spørsmål rundt andre forhold ved studien. Sat eg berre fokus på det eg ynska i analysa og unnlot å fokusere på andre viktige aspekt? Ville ein medstudent ha fått same resultat dersom han eller ho hadde ein liknande studie, eller om dei hadde hatt tilgang til materiellet mitt og skulle jobbe vidare med det?

Svara på dette får vi ikkje, men det er viktig å vere seg bevisst at ulike faktorar har hatt påverknad på heile prosessen.

Resultata i studien viser uansett berre til desse aktuelle deltakarane sine meiningar og opplevingar og kan ikkje seie noko om nyutdanna logopedar generelt. Val og analyser er ein viktig del av heile prosessen i ei studie (Thagaard, 2003) og mine val vil nok på ulike måtar ha satt farge på prosessen og utviklinga av studien.

Kap 6. Oppsummering

Innleiingsvis vil eg gå tilbake til problemstillinga. Eg ynskte å sjå på kva faktorar nyutdanna logopedar vektla i samband med å utvikle kompetanse for å arbeide med språklydvanskar. For å setje lys på dette valde eg å avgrense problemstillinga i fire forsknings spørsmål.

Dette var for det første knytt til logopedane sine opplevingar av teori og praksis på logopedistudiet. Vidare var det direkte arbeidet med barna og det indirekte arbeidet med samarbeid med foreldre, barnehage og skule i fokus. Det tredje var knytt til faglege fellesskap som ressurs. Til sist refleksjonar rundt taus kunnskap som ein bit av det å utvikle kompetanse.

I studien har eg nytta intervju som metode, der fem forholdsvis nyutdanna logopedar vart intervjuet. Dei hadde jobba henholdsvis litt over eit, halvanna, to, fire og sju år som logopedar, og hadde alle tatt logopedistudiet på fulltid.

Deltakarane i studien hadde hatt både observasjons- og fordjupningspraksis i dei ulike praksisperiodene, men hadde hatt lite praksis om språklydvanskar. Generelt sett var dei nøgde med praksisperiodene. Dei fleste hadde også hatt lite teori om språklydvanskar, og det var delte meiningar om det var god samheng mellom teori og praksis. Dei fleste uttrykte at studiet hadde hatt lite betydning når det gjaldt arbeidet med språklydvanskar no, då dei hadde stort behov for å lese seg opp på eiga hand i etterkant. Studiet som heilheit var dei fleste derimot nøgde med, då dei såg det var vanskeleg å skulle rekke over alt i eit toårig løp.

Samarbeidet med foreldre, barnehage og skule vart utelukkande sett på som positivt i høve utvikling av kompetansen til logopedane, spesielt for å kunne tilpasse innhald og metodikk til timane. Kor ofte dei hadde timar direkte med barna, kven som var med på timane og kvar dei vart avholdt, varierte mykje blant deltakarane i studien. Rettleiing til foreldre og tilsette i barnehage og skule var av ulik form og hyppighet, men mest av uformell karakter. Denne rettleiing vart sett på som viktig for å utvikle seg som logoped, der ein måtte setje ord på og grunnje det ein til ei kvar tid jobba med. Likedan var det å praktisere og vere mykje ilag med barna nyttig, der loggskriving også var ein viktig brikke for arbeidet og planlegginga vidare.

Når det gjald korleis andre logopedar kunne vere ein ressurs, uttrykte alle eit stort behov for å drøfte saker. Behovet hadde vore tilstades frå starten av og ville fortsatt vere det. Som ein av deltakarane sa så ville ho nok ikkje «stengt døra» etter fem år. Det varierte om deltakarane hadde kollegaer no eller om dei hadde hadde hatt det tidlegare. Uansett vart det av fire av logopedane opplevd som å ikkje ha tilstrekkeleg møtepunkt no. Samarbeid med tidlegare medstudentar vart også trekt fram som positivt, likedan at ein hadde direktelinjer til

kompetansesenter og liknande. I tillegg vart kurs og konferanser nevnt som viktig punkt for å utvikle kompetanse, samstundes som ein kunne få ei bekrefting på eigen praksis som logoped. Fire av logopedane oppgav lokallaga som viktige bidrag for kompetanseheving.

Taus kunnskap som omgrep var ikkje klart for alle deltakarane, men alle hadde likevel tankar og refleksjonar rundt omgrepet. Deltakarane kunne lett relatere taus kunnskap til arbeidssituasjonen deira. Dei viste til behovet for å setje ord på korleis dei jobba både i rettleiing til foreldre og tilsette i skule og barnehage. I tillegg vart dei utfordra på dette i samarbeid med andre logopedar, nytilsette og logopedstudentar. Å setje ord på kunnskapen og reflektere over eigen praksis vart dermed veldig aktuelt. Alt var ikkje like lett å forklare verbalt, noko måtte visast i praksis. Dette gjenspeglar nok også den diskusjonen som har vore rundt omgrepet taus kunnskap og kva dette egentlig inneber.

Eit kvalitativt forskingsintervju prøvar som nevnt å forstå verda sett frå intervjupersonane si side (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). Å få til dette i løpet av ein times intervju kan vere ei utfordring. Ein kan stille mange spørsmål rundt resultatet og om det har gitt eit rett bilete av deltakarane sine opplevingar og meiningar. Som vi har sett tidlegare foregår tolkinga som ein del av heile prosessen, og mange val må tas undervegs.

Sett i lys av problemstillinga og som ei avrunding av oppgåva, vil eg peike på vektlegginga deltakarane i studien legg på det faglege fellesskapet med andre logopedar. Dette er viktig både under utdanninga, i tida etterpå og som eit framtidig behov. Dei ser at logopedistudiet aleine ikkje kan gje ei god nok plattform, men å praktisere mykje med store nok stillingar vert viktig. Ei god teoretisk plattform og behovet for oppdatering er heile tida tilstades. Gjennom å setje ord på kunnskapen og å praktisere kan ein taus kunnskap kome meir til uttrykk. Ein vert som dei yrkesetiske retningslinjene viser til, aldri utlært (Norsk Logopedlag, u.å.).

Eg håper funna i studien kan vere eit bidrag til logopedifaget og kanskje vere interessant både for logopedstudentar, nyutdanna og meir erfarne logopedar. Det er viktig å sjå det som har kome fram berre som gyldig i denne konteksten, men det kan kanskje tilføre nokre tankar for kva faktorar nyutdanna logopedar generelt vektlegg som viktig for å utvikle kompetanse for å arbeide med språklydvanskar. Slike vanskar er mest sannsynleg noko dei fleste logopedar vil stå overfor ein eller annan gong i yrkeskarriera.

Det hadde vore spennande og gått enno meir inn på dette feltet. Kanskje kunne observasjonar av logopedar i både direkte og indirekte arbeid også gitt viktige bidrag utover det som har kome fram i studien?

Litteraturliste

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bjerkan, K. M. (2011). Fonologi. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. Sveen (red.), *Språk. En grunnbok*. (s. 198-221). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bowen, C. (2015). *Children`s Speech Sound Disorders*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- CPLOL. (2013). *NetQues Project Report Speech and Language Therapy Education in Europe United in Diversity (Project No. 177075-LLP-1-FR-ERASMUSENWA)* Retrieved from http://www.netques.eu/wp-content/uploads/2013/10/NetQues_Project_Report_SLT_Education_in_Europe_260913.pdf
- Dahl, T. L. (2014a). Yrkesetikk, takk. *Logopeden*, 60(3), 44.
- Dahl, T. L. (2014b). Å stå alene... *Logopeden*, 60(4), 54.
- Dahl, T. L. (2015). Behov for en 5-årig Mastergrad i logopedi - snarest! *Logopeden*, 61(2), 27-29.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dodd, B. (2005a). Children with speech disorder: defining the problem. I B. Dodd (red.), *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speecd Disorder. Second Edition* (s. 3-23). London and Philadelphia: Wurr Publisher.
- Dodd, B. (2005b). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder. Second Edition*. London and Philadelphia: Wurr Publisher.
- Dodd, B. (2014). Differential Diagnosis of Pediatric Speech Sound Disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 1(3), 189-196.
- Dodd, B., & Crosbie, S. (2005). A procedure for classification of speech disorders. I B. Dodd (red.), *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*. (s. 140-162). London: Whurr Publishers.
- Egebjerg, T., & Gram, B. (2008). *Retningslinjer for logopædisk stammebehandling af børn - anbefalinger vedrørende god praksis.*: Dansk Videnscenter for Stammen.
- Finbråten, J.-Ø. (2017). Yrkesetiske retningslinjer til besvær. *Logopeden*, 63(1), 46-49.
- Flipsen, P., Jr., Bernthal, J. E., & Bankson, N. W. (2013). Classification and Comorbidity in Speech Sound Disorders. I J. E. Bernthal, N. W. Bankson, & P. Flipsen, Jr. (red.), *Articulation and Phonological Disorders. Speech Sound Disorders in Children*. (s. 114-143). Boston: Pearson.
- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-272). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene.* (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus), Oslo.
- HelseDirektoratet. (2015). *ICD-10 Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2015.*
- Høier, J. (2015). Et profesjonsperspektiv på logopedisk yrkesutøvelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(01), 53-66.
- Imsen, G. (1991). Den tause pedagogikken. Om kvinners erfaringsverden som grunnlag for pedagogisk teori. I Å. L. Strømnes, H. Pederson, & R. Grankvist (red.), *Teori og praksis i pedagogikken - er symbiose mulig?* (s. 39-55). Trondheim: Tapir forlag.
- Johannessen, K. S. (1999). Noen aspekter ved taus kunnskap. PLF-rapport 2/99. *Program for læringsforskning.*
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet - en forskningsamtale i møtet mellom mennesker. I F. Kåre & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering.* Oslo: unipubforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofi om teori og praksis. *Bedre skole*(2), 20-25.
- Kvernbekk, T. (2012). Argumentation in Theory and Practice: Gap or Equilibrium? *Informal Logic*, 32(2), 288-305.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindström, E. (2008). Logopedi i Sverige i dag; med utblickar mot framtiden. I L. Hartlelius, U. Nettelbladt, & B. Hammarberg (red.), *Logopedi* (s. 521-527). Lund: Studentlitteratur.
- Moen, I. (2000). Fonetikk og fonologi. I M. Lind, H. Uri, I. Moen, & K. M. Bjerkan (red.), *Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi* (s. 96-132). Oslo: Novus forlag.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi.*: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humanoria.

- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlèn, B., & Ors, M. (2008). Språkstörningar hos barn och ungdomar - allmän del. I L. Hartlelius, U. Nettelbladt, & B. Hammarberg (red.), *Logopedi* (s. 125-138). Lund: Studentlitteratur.
- Norsk Logopedlag. (u.å.). Yrkesetiske retningslinjer. Retrieved from <http://norsklogopedlag.no/yrkesetiske/>
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Doubleday & Company, Inc.
- Rundberg, M. (2009). Wengers praksisfellesskap. *Bedre skole*, 3, 54-59.
- Røste, I., & Vøyne, J. (2016). NLL`s etterutdanningskurs og landsmøte 2016. *Logopeden*, 62(3), 39-42.
- Schwartz, R. G. (2009). *Handbook of child language disorders*. New York: Psychology Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (2000). Utvikling af ekspertise gjennom refleksion-i-handling. I K. Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 254-269). Fredriksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Simonsen, M. (2015). *Logopeders tilnærming til barn med språklydvansker. En kvalitativ undersøkelse med vekt på evidensbasert praksis*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), M. Simonsen, Oslo.
- Skogdal, S. (2017). NLLs Utdanningskonferanse 2017. *Logopeden*, 63(1), 39.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2004). *Teori i praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- Wenger, E. (2009). Communities of practice a brief introduction. *Communities*, 22, 57.

Vedlegg 1

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

«Nyutdanna logopedar og arbeid med språklydvanskar»

Viser til kontakt vi har hatt tidlegare på telefon eller mail, der du sa deg villig til å verte intervjua.

Bakgrunn og formål

Eg heiter Ingvild Bøstrand og er masterstudent i logopedi ved NTNU i Trondheim. Eg held no på med den avsluttande masteroppgåva. Oppgåva tek sikte på å få kunnskap om korleis nyutdanna logopedar utviklar kompetanse i høve arbeid med språklydvanskar.

Kva inneber deltaking i studien?

Oppgåva baserer seg på intervju med om lag 5 logopedar. Intervjuet vil vare frå ein halv- ein klokke, og det vert nytta lydopptakar under intervjuet. Vi vert saman einige om tidspunkt, og eg vil reise dit det passar best for deg.

Spørsmåla vil dreie seg om ulike aspekt i høve utvikling av kompetanse for arbeid med språklydvanskar. Utdanning, kunnskap, erfaring og samarbeid er døme på ulike tema.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Berre student og veiledarar vil ha tilgang til opplysningane. Ingen enkeltpersonar vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgåva.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket ditt utan å oppgje grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli makulert. Prosjektet skal etter planen avsluttast 15.mai 2017. Opptaket av intervjuet vert då sletta. Det er fint at du har sagt deg villig til å vere med i studien, og eg gled meg til å intervjuje deg. Det skriftlege samtykket gir du ved å signere på neste side, og sende til underteikna i ferdig frankert konvolutt.

Dersom du har spørsmål til studien kan du sende ein epost til ingvildbostrand@hotmail.com eller til veiledarane som er Ellen Andenæs, ellen.andenaes@ntnu.no og Julie Feilberg, julie.feilberg@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Tusen takk for hjelpa!

Med vennlig helsing

Ingvild Bøstrand
Åheimlida, 6146 Åheim
Mob: 91144665

Samtykke til deltaking i studien
«Nyutdanna logopedar og arbeid med språklydvanskar»

Eg har motteke informasjon om studien, forstått innholdet og er villig til å delta.

Alle data vil bli behandla konfidensielt under arbeidsprosessen og anonymisert ved prosjektslutt våren 2017. Alle lydopptak vil bli sletta ved prosjektslutt.

Dato: _____ Navn: _____

Vedlegg 2

Intervjuguide

Tema	Døme på spørsmål
1. Arbeids-situasjon i dag	<p>Jobbar kvar, aleine/kollegaer? Kor lenge?</p> <p>Full jobb/deltid? (priv./off.)</p> <p>Arbeidsmengde?</p> <p>Kva type vanskar jobbar du mest med (fire logopediske grupper), aldersgrupper?</p>
2. Generelt om arbeid med språklydvanskar	<p>Korleis likar du å jobbe med språklydvanskar? (kvifor)</p> <p>Kva språklydvanske opplever du som mest/minst utfordrande å jobbe med? (kva gjer at du evt. føler deg bedre rusta for noko?)</p> <p>Har du endra måte å arbeide på no kontra første året/i starten? Korleis?</p>
3. Erfaring før logopedistudiet, teori og praksis i studiet	<p>Erfaring og utdanning før logopedistudiet? Kva betydning har det hatt for arbeidet ditt no?</p> <p>Kvar og kva tid studert logopedi?</p> <p>Erfaringar med ulike former for praksis i studiet?</p> <p>Korleis opplevde du samanheng mellom teori og praksis i studiet?</p> <p>Korleis brukar du det teoretiske og praktiske frå studiet, i arbeidet med språklydvanskar no?</p> <p>Er det noko du saknar frå teori eller praksis i studiet?</p>
4. Klassifisering av vanskane	<p>Kva legg du i omgrepet språklydvanske?</p> <p>Kva betydning har klassifisering av vanskane (funksjonelle) i høve korleis du arbeidar med dei (Dodd mm)?</p> <p>Omfang fonologiske vanskar kontra artikulasjonsvanskar, og betydning for tilnærminga?</p>
5. Spesifikt om arbeid med språklydvanskar	<p>Kva kan du seie i høve omfang og hyppighet for det enkelte barn?</p> <p>Kva vektlegg du i førebuing av første time, vidare oppfølging?</p> <p>Kartlegging?</p> <p>Erfaringar med kor godt planlegginga stemmer med det som faktisk skjer i timane?</p> <p>Kvifor skjer evt. endringar undervegs?</p> <p>Tidsomfang til planlegging, endringar her sidan du starta å jobbe, evt korleis?</p> <p>Skriftleggjing, journalføring?</p>
6. Taus kunnskap	<p>Kva refleksjonar gjer du deg ang. dette omgrepet?</p> <p>Kva betydning har den tause kunnskapen når det gjeld arbeid med språklydvanskar?</p> <p>Kan den verte artikulert/evt korleis?</p>

<p>7. Samarbeid med foreldre, skule/bhg</p>	<p>Opplevingar og erfaringar med foreldra si rolle i logopedtimar? Erfaringar med kontakt med skule/barnehage? Mengd direkte klinisk arbeid kontra rettleiing? Kva har samarbeidet med skule/bhg å seie for utvikling av kompetansen din?</p>
<p>8. Samarbeid med andre logopedar</p>	<p>Kva arena har du for samarbeid med andre logopedar? Hyppighet? Erfaringar og opplevingar med dette? Diskuterer dokke konkrete case? Tilstrekkelege møtepunkt? Har behovet endra seg frå første tida du jobba? Korleis ser du behovet vidare framover?</p>
<p>9. Kurs og kompetansebygging</p>	<p>Har du delteke på kurs i høve arbeid med språklydvanskar, evt kva og erfaringar med dette? Korleis opplever du behovet for slike påfyll? Erfaringar med anna kompetansebygging, evt kva? (netttverk osv)</p>
<p>10. Evidensbasert praksis</p>	<p>Kva tankar gjer du deg om evidensbasert praksis i arbeidet med språklydvanskar? Kvifor/kor viktig er det å halde seg oppdatert på forskningsbasert kunnskap?</p>
<p>11. Til slutt; det viktigaste i høve utvikling av kompetanse for arbeid med språklydvanskar?</p>	<p>Kva har vore det mest lærerike? Kva vert viktig framover i høve utvikling og arbeidet vidare?</p>

OVERSIKT INTERVJU

(utlevert i starten av intervjuet)

1	Arbeidssituasjon i dag
2	Generelt om arbeid med språklydvanskar
3	Erfaring før logopedistudiet, teori og praksis i studiet
4	Klassifisering av vanskane
5	Spesifikt om arbeid med språklydvanskar
6	Taus kunnskap
7	Samarbeid med foreldre, skule/bhg
8	Samarbeid med andre logopedar
9	Kurs og kompetansebygging
10	Evidensbasert praksis
11	Til slutt; det viktigaste i høve utvikling av kompetanse for arbeid med språklydvanskar?

Vedlegg 3

Godkjenning frå NSD



Ellen Andenæs
Institutt for språk og litteratur NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 28.09.2016

Vår ref: 49701 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49701	<i>Nyutdanna logopedar og arbeid med språklydvanskar</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Andenæs</i>
Student	<i>Ingvild Bøstrand</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, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf. 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.