

Abstrakt

«Fra lytting og bevisstgjøring til talespråk »- Barn med store talespråkvansker. En kvalitativ undersøkelse av forståelsen for og gjennomføringen av systematiske talespråkövinger etter Karlstadmodellens prinsipper i barnehagen. Grytøyr Siri: Universitetet i Nordland-UIN

- Bakgrunnen for undersøkelsen er ønsket om utdypet kunnskap i forhold til hvordan systematiske talespråkövinger forstås og gjennomføres i barnehagen. En ny systematikk knyttet til Karlstadmodellen, ble prøvd ut i forhold til noen førskolebarn med store talespråkvansker. Det har hittil vært drevet lite forskning på språklige intervensjoner når det gjelder barn med språkvansker.

Gjennom å belyse hvordan barnas spesialpedagoger har forstått og gjennomfører talespråkövingene, og se dette i relasjon til barnehagen som læringsarena, er ønsket utdypet kunnskap og refleksjoner om temaet. Håpet er at dette skal kunne bidra til en forbedret logopedisk veiledning i forhold til barn med store talespråkvansker i barnehagen.

Problemstillingen for undersøkelsen er: Hvordan forstås og gjennomføres de systematiske talespråkövingene i barnehagen?

Undersøkelsen er en holistisk sammensatt singelcasestudie med tre analyseenheter. Den metodiske tilnærmingen er å bruke halvstrukturerte kvalitative intervju. De tre informantene er spesialpedagoger som arbeider direkte med barna i barnehagen.

Undersøkelsen viser at:

Månedspaner er enkle å forstå men utfordrende og variere.- Det legges stor vekt på barnets mestringsfølelse og motivasjon, derigjennom kommer en kreativ tilrettelegging frem.- Mye tyder på at fagspesifikke begreper og kunnskaper om språkløyer er vanskelig og forstå, det fremkommer usikkerhet knyttet til egen kompetanse- Logopedens rolle er uklar.- Det legges lite vekt på foreldremedvirkning og generalisering.- Imitasjon fremstår som den viktigste faktoren for å fremme talespråk, fremfor lytting og bevisstgjøring.- Manglende forståelse for målsettingen om at fellestrekk mellom lyder skal løftes frem, men rekkefølgen av lyder følges i hovedsak. Det benyttes ytre belønning i gjennomføringen, samtidig som det kommer frem en forståelse som tilsier at barnet oppfattes som et subjekt som skaper sin egen læring.- Barnehagen som læringsarena har blitt mer strukturert. Dette tilskrives blant annet Språksprell.

Nøkkelord: Karlstadmodellens prinsipper, detaljert plan, Konsonantøvingene er nye, fra lytting til produksjon, talespråkövingene I barnehagen.

Abstract

“From listening and awareness to speech” - Children with great speech difficulties. A qualitative research of the understanding and carrying out of systematic speech practice after “Karlstadmodellen`s” principals in kindergarten. Grytøyr Siri: Universitetet I Nordland-UIN

-The background for this research is a wish for an elaborated knowledge of how systematic speech practices is understood and carried out in kindergarten. A new method tied to the “Karlstadmodell” was tried out on some pre-school children with great speech difficulties. So far there has been very little research done on linguistic interventions regarding children with speech difficulties.

By showing how the children`s special pedagogues understand and carry out speech practices, and looking at these in relation to kindergarten as an arena of learning, the aim is elaborated knowledge and reflections regarding the topic. The hope is for this to contribute to an improved speech-therapeutic guidance in regards to children with great speech difficulties in kindergarten.

The topic question for the research is: *How are the systematic speech practices in kindergarten understood and carried out?*

The research is a holistically composed single case study with three units of analysis.

The methodical approach is to use semi-structured qualitative interviews. The three informants are special pedagogues who work directly with the children in kindergarten.

The survey indicates that:

Monthly plans are easy to understand, but it is quite demanding to vary. Emphasis is put on the child`s feeling of managing as well as its motivation. From this comes a creative facilitating. – There are a lot of indications that specific terminology and knowledge of speech-sounds are difficult to understand. Insecurity about their own competence emerges. – The speech-therapist`s role is unclear.- Little emphasis is put on parental participation and generalisation. –Imitation stands out as the most important factor of fronting speech, instead of listening and awareness. –Lack of understanding the goal of common traits between sounds should be enhanced, but the order of sounds should be followed. Outer rewards are used while carrying out, while an understanding which says that the child is perceived as a subject who creates its own learning is fronted. –The kindergarten as an arena of learning has become more structured. This is, among others, ascribed to “Språksprell”.

Keywords: The principals of “Karlstadmodellen”, detailed plan, the consonant practices are new, from listening to production, the speech practices in the kindergarten.

Forord

Når jeg setter punktum for denne oppgaven er min personlige målsetting om økt innsikt i forhold til temaet nådd. Jeg vil takke veilederen min Bjørg Mari Hannås og Elisabeth Pettersen for nyttige korreksjoner i arbeidet med masteroppgaven.

Takk også til min datter Nora som har ordnet innbydelser og bordkort til konfirmasjonen sin selv, og til min datter Lisa for teknisk bistand i arbeidet med oppgaven.

Min arbeidsplass har velvillig lagt forholdene til rette.

Takk.

Den største takken går likevel til mine informanter som uforbeholdent og sporty stilte opp for å la seg intervju.

Eventuelle feil og mangler i oppgaven tar jeg imidlertid all æren for selv.

Mai 2013

Siri Grytøyr

Innhold

Abstrakt	i
Abstract	ii
Forord	iii
Kapittel 1: Innledning og bakgrunn.....	1
<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	1
Kapittel 2: De systematiske talespråkøvingene i barnehagen	5
<i>De systematiske talespråkøvingene</i>	6
<i>Barnehagen som arena for læring</i>	13
Kapittel 3: Teoretisk forankring	15
<i>Talespråk</i>	15
<i>Læringsteori</i>	21
Kapittel 4: Valg av vitenskapsteoretiske tilnæringer og metode.....	25
Kapittel 5: Gjennomføring av intervju	31
<i>Valg av informanter</i>	31
Kapittel 6: Presentasjon av datamaterialet	36
<i>Kategori 1 Progresjon og læring</i>	36
<i>Kategori 2 Gjennomføring</i>	41
<i>Kategori 3 Rammefaktorer</i>	43
<i>Kategori 4 Veiledningsbehov</i>	46
Kapittel 7: Drøftinger	48
<i>Konsonantøvingene er nye</i>	48
<i>Fra lytting til produksjon</i>	52
<i>Talespråkøvingene i barnehagen</i>	56
Kapittel 8: Oppsummering og avslutning.....	61
<i>Oppsummering av de viktigste områdene</i>	61
<i>Avsluttende kommentarer</i>	63
Vedlegg 1 Forespørsel.....	69
Vedlegg 2 Fra NSD	70
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	71
Vedlegg 4 Forespørsel til senterleder	72

Kapittel 1: Innledning og bakgrunn

Mange førskolebarn har taleforstyrrelser, typen og graden av forstyrrelser varierer imidlertid mye, fra uttaleforstyrrelser av noen lyder til total mangel på forståelig tale. Teknikker og metoder vil da selvsagt variere. Ved mindre forstyrrelser er det vanligst at utviklingen følges opp i opplæringen uten spesielle tiltak eller ved imitasjon av modeller som viser den riktige uttalen. Ved større talevansker stilles det større krav til hvordan en tilrettelegger treningen (Johansson2007:36). Denne masteroppgaven vil omhandle systematisk hjelp til førskolebarn med store talespråkvansker. Barna som denne undersøkelsen omhandler vil på bakgrunn av vanskenes omfang sannsynligvis trenge systematisk hjelp som er tilpasset deres behov for å utvikle et talespråk. I undersøkelsen vil systematisk hjelp ses i sammenheng med barnehagen som læringsarena.

Bakgrunn for valg av tema

Kari er fem år og har Downs syndrom, og som følge av syndromet har hun vansker knyttet til språktilegnelse. Hun har hatt hjelp etter Karlstadmodellens prinsipper siden hun var baby. Hun utvikler seg fint i sitt tempo, men er forsinket i forhold til sin alder. Hun bruker tegn til tale og har etter hvert mange ord i sitt leksikon. Kari har imidlertid nesten ikke utviklet talespråk. Per er fire år. Det har blitt foretatt en språklig og kognitiv vurdering som viser at Per har over gjennomsnittet gode kognitive ikke-språklige forutsetninger. Han har også god språkforståelse men hans språklige uttrykk begrenser seg til noen enkeltlyder og enkelte ord som han kombinerte med gester.

Per og Kari er eksempler på ulike førskolebarn som begge har store talespråkvansker. Det som er felles for barna, er at deres talespråk ikke samsvarer med deres øvrige utvikling og deres læreforutsetninger. De har begge i forhold til alder og utvikling kommet kort i sin talespråklige utvikling. Barna kan begge ha nytte av spesielt tilrettelagte aktiviteter for å fremme talespråkutviklingen. Det har for meg vært en utfordring å veilede barnehagepersonell og spesialpedagoger når det gjelder tiltak i forhold til barn med store talespråkvansker. Tiltak i forhold til for eksempel, leksikon eller grammatikk har for meg vært enklere å formidle på en forståelig måte.

Det er min utdanning som veileder i Karlstadmodellen i kombinasjon med mitt daglige arbeid som rådgiver i forhold til barn med store språkvansker som har hatt betydning for valg av tema for masteroppgaven. Karlstadmodellen er en modell hvor språktrening tilpasses personer med språk, tale eller kommunikasjonsvansker. Det som er sentralt og står i fokus i denne modellen er personer som kan forventes å få vansker i samfunnet på grunn av bristende språkferdigheter.

I forbindelse med veilederutdanning i Karlstadmodellen som noen av mine kollegaer avsluttet våren 2012, kom det frem at arbeidet med å systematisere allerede tilgjengelig talespråkmateriell innenfor Karlstadmodellen var under utarbeidelse. Beskrivelse av en systematisk måte å arbeide for å fremme talespråk hos førskolebarn med omfattende talespråkvansker ble gjort kjent for meg og mine kollegaer. Systematiseringen av talespråkøvingene er et nytt og for meg interessant bidrag til en allerede helhetlig og velprøvd modell for språklæring. Dette nettopp fordi den vil kunne gi systematikk i forhold til tiltak når det gjelder talespråkvansker hos barn som Per og Kari.

Under overskriften « Fra lytting til produksjon», ble veiledning i forhold til de systematiske talespråkøvingene « Detaljerad plan for konsonantøvingar» (Johansson2012)-upublisert prøvd ut i forhold til noen barn i barnehage og på skole. Mer kunnskap om og innsikt i hvordan systematikken blir forstått er nyttig i lys av at store talespråkvansker kan oppleves som et utfordrende område å gi veiledning i forhold til.

Tidligere har jeg arbeidet mange år i barnehager og hatt flere roller, førskolelærer, pedagogisk leder og styrer. I tillegg har jeg også flere års erfaring fra å jobbe som utøvende spesialpedagog samt erfaring fra arbeid i pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) for førskolebarn. Denne bakgrunnen har ført til at det er en del av min forforståelse at arbeid med systematiske talespråkøvinger i barnehagen kan være utfordrende. Utfordringene kan ligge på ulike plan som for eksempel i forhold til barnehagens kultur, tradisjon og syn på læring. Det kan også være utfordringer knyttet til kompetanse. Å jobbe med talespråk stiller etter mine erfaringer store krav til spesifikk kunnskap hos hjelperne, for eksempel i forhold til begreper. Slik jeg ser det kan en ikke forvente at fagpersonene som skal gjennomføre talespråkøvingene i barnehagen automatisk har de nødvendige forkunnskapene, derfor finner jeg det interessant å se nærmere på hvordan systematikken blir forstått.

Førskolebarn som har rett til spesialpedagogisk hjelp har dette etter opplæringsloven. St. melding 18(2010-2011) sier på s. 26 at spesialundervisning må ha realistiske mål for hver

enkelt. Konkrete tiltak og evaluering av resultatene. Det har imidlertid hittil vært drevet lite forskning på språklige intervensjoner når det gjelder barn med språkvansker (Hartelius2008:136).

Da systematiseringen av talespråkøvingene ennå ikke er publisert, har jeg innhentet tillatelse fra Irene Johansen om å få bruke den tilgjengelige beskrivelsen av: «Detaljerad plan for konsonantøvingar». Når det senere i min masteroppgave refereres til strukturerte og eller systematiske talespråkøvinger eller bare øvinger, konsonantøvinger eller talespråkøvinger, så er det «Detaljerad plan for konsonantøvingar» det henvises til.

Formål og problemstilling

Informantene er spesialpedagoger som jobber direkte sammen med barna. Gjennom deres konkrete beskrivelser av hvordan de gjennomfører de systematiske talespråkøvingene i barnehagen og deres tolking og refleksjoner, ønsker jeg å belyse hvordan øvingene forstås, og hvordan barnehagen fungerer som arena for gjennomføringen.

Noen av spørsmålene jeg ønsker å få ny og utdypet kunnskap om er hvordan informantene forstår systematikken, metodikken og målene for øvingene og hvordan de tilrettelegger. Gjennom undersøkelsen ønsker jeg også å få mer kunnskap om hvordan det kan oppleves å jobbe med systematiske talespråkøvinger i forhold til barnehagens rammer og læringssyn.

Temaet for oppgaven er: Systematiske talespråkøvinger etter Karlstadmodellens prinsipper i barnehagen

Mitt forskerspørsmål er: Hvordan forstås de systematiske talespråkøvingene og hvordan gjennomføres disse i barnehagen?

For å finne svar på problemstillingen ønsker jeg å intervju de som jeg mener kan gi best mulig informasjon om forståelse for og gjennomføringen av systematiske talespråkøvinger i barnehagen. Spesialpedagoger i barnehagen med god kjennskap til Karlstadmodellens prinsipper, samtidig som de har erfaring fra å tilrettelegge for og å gjennomføre talespråkøvingene sammen med barna, er de som etter mine vurderinger kan gi best informasjon. Det er informantenes forståelse for, deres tanker og refleksjoner om øvingene, og gjennomføringen i barnehagen., som er mitt fokus i denne undersøkelsen.

Gjennom å belyse hvordan barnas spesialpedagoger har forstått og sier de gjennomfører talespråkøvingene og se dette i relasjon til barnehagen som læringsarena, ønsker jeg utdypet

informasjon, innsikt og refleksjon. Refleksjoner og utdypet innsikt kan i neste omgang gi et bidrag til å øke kvaliteten på den logopediske veiledningen som senere gis i forhold til dette temaet. Forbedret veiledning vil forhåpentlig i sin tur kunne være til nytte for førskolebarn med store talespråkvansker.

Oppbygging av oppgaven

I dette innledningskapitlet har jeg forsøkt å gi leseren en kort innføring i temaet for masteroppgaven. Videre har jeg presentert bakgrunnen for valg av problemstillingen. I kapittel to omtales de systematiske talespråkøvingene samt noen av rammene for arbeidet i barnehagen nærmere. I kapittel tre gjør jeg rede for teori knyttet opp i mot undersøkelsen og forskerspørsmålet mitt. Når jeg kommer til kapittel fire beskriver jeg valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og aktuell metode. Gjennomføringen av undersøkelsen, beskrives i kapittel fem. Her drøftes også aktuelle spørsmål knyttet til etikk og personvern. I kapittel seks presenterer jeg datamaterialet fra intervjuundersøkelsen under fire kategorier. Kategoriene følger i stor grad temaene i intervjuguiden (vedlegg 3). Datamaterialet danner grunnlag for drøftingene i kapittel syv, Her er overskriftene, Konsonantøvingene er nye, fra lytting til produksjon, og talespråkøvingene i barnehagen. I kapittel åtte vil jeg først gi en oppsummering av undersøkelsen. Deretter vil jeg gi noen avsluttende kommentarer.

Kapittel 2: De systematiske talespråkøvingene i barnehagen

I denne delen skal jeg redegjøre for innholdet i de systematiske talespråkøvingene. Jeg skal også beskrive noen av rammene for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Tilrettelegging for barn med språkvansker krever at tiltakene skreddersys individuelt i forhold til det enkelte barnet. Det bør tilpasses ut i fra det enkelte barns ferdigheter, kognitive utvikling og de muligheter som finnes i barnets kontekst. Tiltakene bør også baseres på en utredning av barnets språk og tale (Bele2009:26). Barna som kan ha nytte av de systematiske talespråkøvingene kan ha spesifikke fonologiske vansker eller talespråkvanskene kan være en del av mer generelle språkvansker som for eksempel er knyttet til et syndrom. Dersom barnets vansker er av dyspraktisk art der det er problemer med viljestyrt kontroll av talemusklene uten at det er nedsatt funksjon i selve musklene (Espenakk2007:88), kan andre metodiske tilnærminger fremstå som mer spisset mot en slik vanske. Det kan være metodisk tilrettelegging ut i fra for eksempel «Lydbyggeren» eller «Praxisalfabetet».

I forhold til barna i masteroppgaven min, har det vært foretatt en logopedisk vurdering. I vurderingen er det konkludert med at de systematiske talespråkøvingene anses som et hensiktsmessig tiltak i forhold til barnets vansker. Øvingene kan inngå som en del av et helhetlig språkarbeid som for eksempel også omhandler vokabular og grammatikk. Eller det kan være et spisset tiltak i forhold til talespråk alene. I forhold til mitt prosjekt så omhandler dette norskspråklige barn med talespråkvansker. Eventuell diagnose, vansker eller tilleggsvansker hos barnet vil i utgangspunkt ikke ha betydning i min undersøkelse fordi det er selve gjennomføringen og forståelsen av talespråkøvingene i relasjon til barnehagen som læringsarena som er mitt fokus i undersøkelsen.

God innsikt hos den som skal arbeide med barnets språk i hva barnet mestrer og de språklige utfordringer hvert enkelt barn har, er imidlertid en forutsetning for å kunne tilpasse øvingene til det enkelte barn. I henhold til de pedagogiske prinsippene i Karlstadmodellen skal øvingene, materialet og metodikken tilpasses i forhold til barnet og de lokale forhold (Johansson 2012)- upublisert

Det er informantenes forståelse for, deres tanker og refleksjoner om talespråkøvingene, og gjennomføringen i barnehagen., som er mitt fokus i denne undersøkelsen.

De systematiske talespråkøvingene

I det følgende skal jeg ta for meg noe av bakgrunnen for språkøvingene, Karlstadmodellens pedagogiske prinsipper, detaljert plan for konsonantøvinger og talespråkøvingenes struktur, før jeg til sist sier noe om barnehagen som arena for læring.

Karlstadmodellen er en helhetlig modell for språklæring som ble utarbeidet av Irene Johansson som er professor i fonetikk. Den ble utarbeidet med bakgrunn i et forskningsprosjekt som pågikk i fra 1981- 1989. Gjennom ulike samarbeidsformer med logopeder og talepedagoger ble prosjektets metodikk prøvd ut på hundre barn med Downs syndrom samt en rekke andre barn med andre typer funksjonshemming (Johansson 2001:16). Modellen omhandler alle deler av språket. «Detaljert plan for konsonantøvingar» (Johansson 2012)- upublisert er et nytt bidrag til modellen som gir en detaljert systematikk til bruk i arbeidet med store talevansker.

Karlstadmodellen har et humanistisk verdisyn. Det betyr blant annet tro på at barnet er et subjekt som skaper sin egen kunnskap og sine ferdigheter (Johannsson 2007:37). I følge modellen skal hvert menneske gis den tid og hjelp som skal til for å utvikle et språk. Mennesket skal settes fri fra det å være språkløs slik at det kan delta i beslutninger og får muligheter til å påvirke sine egne liv. Dette anses som en demokratisk menneskerett (Johannsson2007).

En kan si at språk er komplekst. Det er et dynamisk system av symboler som har betydning for barns tenkning sosiale kontakt og identitetsdannelse (Bele 2009:22). I St. meld.nr.16 (2006-2007) legges det vekt på tidlig innsats og god språkstimulering for å utvikle grunnleggende ferdigheter for en livslang læring. Språk har en vidtrekkende betydning i menneskers liv. Det å mangle talens kraft kan medføre maktesløshet, isolasjon og lav selvfølelse. Håpet er at god tilrettelegging av de systematiske talespråkøvingene ut i fra hvert enkelt barns forutsetninger og behov skal være med på å forhindre eller redusere sannsynligheten for at funksjonshemmingen skal bli et handikapp (Johansson 2007:4).

Irene Johansson utviklet «På tale om tale» i tilknytning til en ganeplate gjennom to prosjekt fra 2001-2004 og 2003-2005. Det tas avstøpninger av barnets gane og det utarbeides ganeplate til barnet. Hensikten med ganeplaten er å stimulere motoriske og sensoriske områder slik at det hjelper barnet til å rette bevissthet og oppmerksomhet mot det som er meningen med den aktuelle øvingen (Johansson2007). En kan noe forenklet si at ganeplaten utnytter det samme prinsippet som når en for eksempel har hull i en tann, eller mistet et

stykke av en tann. Til å begynne med vil tungen automatisk søke mot dette slik at vi stadig blir oppmerksomme på stykket som er borte eller hullet i tanna. Øvinger fra «På tale om tale» inngår delvis i de systematiske talespråkøvingene. Talespråkøvingene kan imidlertid benyttes både med og uten ganeplate. For å begrense omfanget av masteroppgaven vil de barna som oppgaven omhandler ikke benytte seg av ganeplate. I forhold til min undersøkelse hadde det slik jeg ser det kunne blitt for mange elementer å ta i betraktning dersom barna i undersøkelsen hadde benyttet seg av ganeplate.

Karlstadmodellens pedagogiske prinsipper

Karlstadmodellens pedagogiske prinsipper bygger på at det er erfaringer som driver språkutviklingen. Barnet lærer seg selv det som læres. Andre mennesker kan forsøke å påvirke læringen ved å tilby materiale og oppgaver og manipulere med ulike metoder, men barnet bestemmer selv hva læringen blir til (Johansson2006). Dette viser at en i Karlstadmodellen har tro på at barnet er drivkraften i sin egen læring noe som har betydning for det som ligger til grunn for å forstå og gjennomføre talespråkøvingene.

Pedagogikken bør legges opp slik at barnet lærer at det må anstrenge seg noe og ha en viss utholdenhet samt legge energi inn i arbeidet slik at oppgaven mestres. Det er et mål at barnet skal få hjelp til å bygge opp sin indre motivasjon og et indre belønningssystem. Det er en balansegang å gi oppmuntring uten å gjøre barnet avhengig av ytre belønning og gjøre barnet uselvstendig (Johanson 2006:42).

Det legges vekt på å spare barnets energi ved å vektlegge den ytre strukturen i øvingene Ytre struktur handler om å strukturere øvingene ut i fra behov og forutsetninger. Det kan dreie seg om rutiner, fast plass, faste tidspunkt osv. Det legges også vekt på å skape en indre struktur. Dette kommer til synet i progresjon og kontinuitet i forhold til det som skal læres. Det som skal læres settes i fokus. Det betyr blant annet at det som skal læres varieres i forhold til materiell, personer og at fokuset for læringen gjennomføres i ulike settinger, det vil si generalisering.

Å dele stegene i opplæringen i passe små steg er noe som skal gå igjen i hver øving. Barnet kan etter hvert kjenne igjen denne måten å jobbe på. Det kan være motiverende å ha erfaring fra at først blir det vanskelig, så er det litt vanskelig for til sist å bli morsomt fordi det går bra. De små stegenes pedagogikk innebærer også at et lite språklig innlæringssteg følges av et annet i en bestemt struktur En må finne de små stegene, vite hva som blir neste steg og

tilpasse dette barnets tempo, slik at de små stegene gradvis bygger opp en helhet. Et annet viktig pedagogisk prinsipp er individualisering (Johansson 2006) Det vil si at innlæringstegene må tilpasses hvert enkelt barn og den oppgaven som skal jobbes med. En må være oppdatert på barnets kompetanse på ulike språklige områder for å kunne løse barnet videre til mer avansert kompetanse.

Et tredje prinsipp er å tydeliggjøre pedagogikken. Noen deler av den abstrakte språktillegnelsen kan være en for stor utfordring for noen barn. Karlstadmodellen har ambisjoner i forhold til å konkretisere abstrakte strukturer i språket. I Karlstadmodellen brukes tegn til tale (TTT) og skrift som alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Ulike former for ASK velges ut i fra hva som er hensikten. I mange tilfeller velges ASK ut i fra dobbel målsetting om at det skal være et hjelpemiddel i innlæring og samtidig en støtte i kommunikasjon. Skrift som ASK har den fordel, at mange i omgivelsene behersker skrift. Vanligvis er skriften et mål i seg selv, som ASK skal skriften tydeliggjøre og støtte minnet når det talte språk skal læres (Johanson 2006:45).

Taletreningen skal ikke skje isolert men settes inn i en språklig og sosiokulturell sammenheng som betyr at Karlstadmodellen slutter seg til et konstruktivistisk syn på læring som blant annet skal gi barnet mulighet til egen aktivitet på motorisk, perseptuelt, språklig og kognitivt plan (Johansson2007:34).

I denne delen har jeg vist til noen av de pedagogiske prinsippene i Karlstadmodellen som også er gjeldende i forhold til de strukturerte talespråkøvingene. De pedagogiske prinsippene er kjent for informantene og vil også ha betydning for hvordan de systematiske talespråkøvingene forstås og gjennomføres i barnehagen. I den neste delen skal jeg redegjøre for innholdet i konsonantøvingene.

Detaljert plan for konsonantøvinger

Taletreningen legger vekt på bevisstgjøring gjennom samtale med barnet. Barnet skal være aktivt og gjøre sine egne erfaringer og det legges vekt på barnets motivasjon, drivkraft og tempo. I Samsvar med de pedagogiske prinsippene legges det vekt på å tydeliggjøre abstrakt språklig kunnskap gjennom å ta i bruk lek, tegn til tale(TTT) som for eksempel håndalfabetet, skrift og flest mulig sanser som hjelpemiddel (Johansson 2007).

BOKSTAVENE FONOLOGI

Hvorfor ser de ut som de gjør?

KONSONANTER:

Lyse farger ←

→ mørke farger

	LABIALER <small>støt/støt</small>	DENTALER <small>støt/støt</small>	PALATAL- ALVEOLAR <small>støt/støt</small>	PALATAL <small>støt/støt</small>	VELAR <small>støt/støt</small>	UVULAR SLOTTAL <small>støt/støt</small>
Grønn	KLUSJLER FLOSJEVER p b t d				k g	
Blå	FRIKA- TIVER f v s		ʃ	ç j		h
Blå	NASALER	m	n		ŋ	
Lilla	LATERALER		l			
	FLAP RULLET		ɾ			

Stemte lyder har gultråd.

Vokalene er :	1	2	3
røde	a	ä	o
orange			u
gule	æ	ø, e	y, i

Refleksbåndet tilsier hvor mye munnen skal være åpen.

1. a og æ har langt refleksbånd
2. ä, ø og e har kortere refleksbånd
3. o, u, y, i.

Når det er en hvit sirkel O på bokstavene, skal munnen være avrundet:

Med sirkel: a, ä, o, u, ø, y

Uten sirkel: æ, e, i

Fremstilling av systemet knyttet til Irene Johannsson sine lydbokstaver. Utarbeidet av Janicke Sæbøe Eliassen.

Lydbokstavene er et hjelpemiddel for bevisstgjøring av talen. Bevisstgjøring er en sentral del av arbeidet med øvingene og et eget punkt i månedsplanen som beskrives senere i dette kapitlet.

Fargene i fremstillingen over går fra lyse farger til mørke farger. Fargenyansene gir holdepunkter for hvor langt frem eller bak i munnen lydene lages. Lydene som har de lyseste farger lages langt fremme i munnen og mørke farger lages lengre bak. Som fremstilt ovenfor så inneholder også lydbokstavene informasjon om konsonantene er stemte eller ustemte. I tillegg til informasjonen som kommer frem i oversikten så har de taktile bokstavene også ulik tyngde. For eksempel er f – lett som luft, og vokalene er tunge å holde i.

Vokaler er åpne lyder. Vi bruker stemme og forskjellen mellom vokalene dannes ved å endre formen på leppene og tungeryggens posisjon. Konsonantene lages både med og uten stemme ved å lage lukke eller innsnevring for luftstrømmen. Konsonantene deles inn etter artikulasjonssted, som er det sted i munnen der luftstrømmen møter maksimal hindring. En

deler også inn konsonantene etter artikulasjonsmåte, det vil si på hvilken måte lyden lages. Det kan være plosiver/klusil (stopplyd), frikativer (blåselyd), nasaler (neselyd) og vibranter (vibrasjonslyd). Videre kan en dele inn konsonantene etter om de er stemte eller ustemte.

Før en starter opp arbeidet med de systematiske talespråkøvingene er det en forutsetning at det har vært jobbet med vokalene sammen med barnet. De taktile bokstavene kan karakteriseres som taktile kroker for lyd. Irene Johansson (2007) bruker metaforen « lyd som synes og kjennes» om de taktile bokstavene. Disse krokene for lyd er ikke bokstaver, men de fleste tegn er hetet fra det norske skriftalfabet mens sj,-kj,-og ng lyden blir illustrert ved hjelp av fonetiske tegn (Johansson2007:56). Dette viser at språklyder kan konkretiseres på en slik måte at det er mulig å snakke om disse. I forhold til min undersøkelse vil jeg blant annet være interessert i å få innsikt i hvilken forståelse informantene har i forhold til språklydene og hvordan de taktile bokstavene eventuelt kan komme til nytte i gjennomføringen.

Taletreningens struktur

Som nevnt innledningsvis er det nye bidraget som gjelder talespråk i Karlstadmodellen, en fremstilling av en detaljert systematikk i taletreningen. Progresjon og systematikk er nedfelt i plan for konsonantøvinger.

- Plan for konsonantøvelser:**
1. Fokus på artikulasjonssted:
Klusil artikulasjonsmåte - ustemt konstant - **p, t, k**
 2. Fokus på artikulasjonsmåte:
Dentalt artikulasjonssted konstant - **n, l, d, s, r**
 3. Fokus på artikulasjonssted:
Klusil artikulasjonsmåte - stemt konstant - **g, b**
 4. Fokus på artikulasjonssted:
Nasalt artikulasjonsmåte konstant - **m, ŋ**
 5. Fokus på artikulasjonssted:
Frikativ artikulasjonsmåte ustemt - **f, h, ʃ, ç**
 6. Fokus på stemt-ustemt- **p-b, t-d, k-g, f-v, ç-j**

Fritt oversatt fra Irene Johansson(2012)- upublisert

I figuren over ser vi at artikulasjonssted eller artikulasjonsmåte samt stemt-ustemt, er ment å skulle være fellestrekk som kan løftes frem. Plan for konsonantøvinger har også til hensikt å

hjelp til med å holde en linje i talespråkøvingene. Det er fellestrekk mellom lyder som løftes frem og skal fokuseres på. Dette er ut i fra en tanke om at har en først lært å lage en lyd på en måte så er det lettere å lære en ny lyd på samme måte. Hvis en for eksempel tar for seg lydene p-t-k så skal disse arbeides med i en sammenheng ut i fra at de alle er ustemte plosiver. Gjennom lek, konkretisering, lytting og tilrettelagte aktiviteter kan barnet på ulike måter bli bevisstgjort likheten i måten disse lydene produseres.

Månedspan er den strukturen som følger hver lyd. En plan for hver lyd og ca. en lyd i måneden. Månedspanen bør lages slik at materiell og metodikk har utgangspunkt i det enkelte barn. (Johansson 2012)- upublisert. Rubrikkene for materiell og metodikk står derfor tom i månedspanen under.

Lydfokus	Materiell	Metodikk
Nivå 1: Fonologi ordnivå stavelsesnivå fonemnivå		
Nivå 2: Bevissthet		
Nivå 3: Prosodi		

Planskjema over viser at det lages en plan for hver av lydene ut i fra disse tre nivåene: Nivå en: Fonologi der en jobber på ordnivå, stavelsesnivå og lydnivå. Nivå to: Bevissthet og Nivå tre Prosodi. I konsonantøvingene er det som beskrevet tidligere i dette kapitlet forslag til leker og materiell som er satt sammen fra På tale om tale- forslag til øvelser (Johansson2007) og Taltreningsmateriell (Johansson2006).

Materiellet består blant annet av ulike papirdukker som forestiller fantasifigurer og som hver har sitt navn. Alle navn har samme enkle stavelsesstruktur. Til hver lyd er det tre fantasifigurer som utgjør en familie. Et eksempel på en familie er; Bebbe, Bæbbæ og Bøbbø Materiell til konsonantøvingene inneholder sytten familier, med til sammen femtien fantasifigurer. Navnene på fantasifigurene øves gjennom lek på ulike måter og sener som skapes sammen med barnet. Figurenes navn benevnes stadig og det sjekkes om barnet kan

skille auditivt mellom figurnavnene og en forsøker å lokke barnet til lydproduksjon. De taktile lydbokstavene, fonemkort, stavelseskort, stavelsesgubber, klovnekort er også eksempler på materiell som benyttes. Det arbeides også med bøker til hver lyd der det fokuseres på prosodi og med lotto i forhold til hver lyd der det fokuseres på første lyd i ord.

Som tidligere beskrevet så jobbes det i forhold til hver lyd med fokus på, prosodi, bevissthet og fonologi. På nivå en, i fonologien, jobbes det på; ordnivå, stavelsesnivå og fonemnivå (Johansson 2012)- upublisert. Når en jobber sammen med barnet i forhold til nivå to, bevissthet så er det ut i fra at det man er bevisst om kan en snakke om, tenke på og instruere seg selv om. Det legges stor vekt på samtalen i alle øvelser. Bevissthet dreier seg om bevissthet i forhold til lydproduksjon og å se, lytte og imitere. Bevissthet om mimikk, munnbevegelser og bevissthet om leppeartikulasjon. Bevissthet om lyder i ord, lytting etter første lyd og ord med samme lyd. Nivå tre dreier seg om prosodi. Å øve prosodi har til hensikt å gruppere talen, fremheve det som er viktig, skille betydninger og overføre «turen» i samtalen. Prosodi dreier seg om betoning, intonasjon og rytme. I øvingene er det snakk om kontroll og oppmerksomhet på stemmen, styrke, lengde og rytme (Johansson2012)- upublisert

I hvilken rekkefølge barn lærer lyder og om det er lovmessigheter i forhold til dette, er der sprikende forskningsresultater i forhold til (Høygård2009). Det er imidlertid ganske bred enighet om at de første konsonantene som barn lager, lages langt fremme i munnen.

Leppelyder og lyder som lages med tungen mot tennene kommer før lyder som lages bak i munnhulen. De konsonantene som lages ved ett fullstendig lukke i munnen kommer før de andre konsonantene (Høygård2009:114). Progresjonen i konsonantøvingene følger i hovedtrekk denne rekkefølgen. Gjennom arbeidet med de systematiske talespråkøvingene øver barnet:

- 1) Auditiv persepsjon(utlytting)
- 2) Bevissthet(oppmerksomhet)
- 3) Egen lydproduksjon(Johansson 2012) -upublisert.

Informantene fikk kjennskap til konsonantøvingene gjennom et slags « mini dagskurs» under overskriften fra lytting til produksjon. Det startet med forelesning der bakgrunn og målet med konsonantøvingene ble gjennomgått. Etterpå ble det brukt relativt lang tid på spørsmål og på å lage og å gå igjennom leker, månedsplaner og materiell. På slutten av dagen møtte foreldre til

et oppsummeringsmøte. Hos to av informantene var det lokale logopeder til stede da innføringen ble gitt.

Barnehagen som arena for læring

Forskerspørsmålet mitt er Hvordan forstås og gjennomføres de systematiske talespråkøvingene i barnehagen? På vei mot å finne svar på problemstillingen min finner jeg det nyttig å beskrive noen sider ved barnehagen som læringsarena og da særlig knyttet til barn som trenger ekstra hjelp. Talespråkøvingene i min undersøkelse gjennomføres i barnehagen, forståelse og gjennomføringen av disse vil blant annet slik jeg ser det være preget av de rammene for læring som er i barnehagen.

Psykologien har tradisjonelt vært sentral som bakgrunn for den pedagogiske virksomheten i barnehagen. Tidligere har spesielt de psykodynamiske teorier dominert. Barnets personlighetsutvikling og hva som kan tjene den, har vært sentralt for tilrettelegging i barnehagen; det har vært frihet på barnets premisser og ut fra barnets behov. En utpreget barnesentrering har vært rettesnor for virksomheten (Haug 1991).

Barnehageloven har nå slått fast at barnehagen er en pedagogisk virksomhet og det første steget i forhold til livslang læring. I Barnehageloven (2005) § 2 Barnehagens innhold står det i første punkt:

«Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet».

I Rammepan for barnehager (2006:33), poengteres det at det må legges til rette slik at alle får lik muligheter til å møte utfordringer som tilsvarer sitt utviklingsnivå. Det skal legges til rette i forhold til måter å jobbe på, lærestoff og utstyr ut i fra alder, interesser, sammensetningen i barnegruppen og andre forutsetninger. Det hevdes også at i barnehagesammenheng så er leken sentral og vil være en grunnleggende læringsform i mange sammenhenger. De fleste barn lærer gjennom å leke og den kompetansen som utvikles gjennom lek er sammensatt. En kan si at leken har verdi i seg selv (Rammeplan 2006:26).

Dette peker på at læring og lek og er nært knyttet sammen i førskolealder. Det kan være lek i læringen der lek brukes som metode, og læring i leken. Det kan likevel sies at lek og læring er to forskjellige fenomener, og at de egentlig ikke kan sammenliknes. En kan si at barnet er i leken og at læring foregår i barnet (Lillemyr 2004).

I forskrift om rammeplan for barnehagens, innhold og oppgaver skrives det:

«Barn under opplæringspliktig alder er ikke en ensartet gruppe, og barn møter barnehagen med ulike forutsetninger. Likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet krever derfor individuell tilrettelegging av tilbudet og lokal tilpasning av innholdet» (Kunnskapsdepartementet 2006:11)

Det er som beskrevet tidligere en forutsetning at barnet og de lokale forhold som barnet lever i, danner grunnlaget for individuell tilrettelegging av de systematiske talespråkøvingene.

God kvalitet fordrer individuell tilrettelegging og et likeverdig tilbud. Det ligger utfordringer i individuell tilrettelegging og i at alle har rett på et likeverdig tilbud. Individuell tilrettelegging innebærer at mål for læringen må defineres ut fra barnets behov. Materiell, metode og arbeidsform må tilpasses behovene. Rammene for læringen må legges til rette (Sjøvoll 2006:59). Det er et ideal i samfunnet at alle barn skal bli inkludert som likeverdige ut i fra sine egne premisser. «Ulike evner og ulik atferd kan aldri røkke ved barns likeverd» (Sjøvik 2004:37). Barna som deltar i de strukturerte talespråkøvingene har rett til spesialpedagogisk hjelp ut i fra opplæringslovens § 5.7. Det vil si at de har rett til individuell tilrettelegging og et likeverdig tilbud.

For barn som går i barnehage og som har rett til spesialpedagogisk hjelp, skal hjelpen være en del av det helhetlige barnehagetilbudet. Det kan virke lite hensiktsmessig å skille mellom hva som er spesialpedagogisk hjelp i forhold til læring og tilpassing av læringsbetingelsene i barnehagen. Det er derfor slik jeg ser det i praksis umulig og unødvendig å lage helt klare skiller. I følge Sjøvik (2004:46) så hevdes det at det i forhold til det enkelte barn er viktigst å holde fast ved det overordnede mål om likeverdig læringstilbud.

I denne delen har jeg vist til pedagogiske prinsipper og noe av bakgrunnen for de systematiske talespråkøvingene. Deretter har jeg beskrevet noen overordnede prinsipper som gjelder barn som har rett til særskilt hjelp i barnehagen. I lys av min undersøkelse vil det også være relevant å redegjøre for teori i forhold til talespråk, samt læringsteorier som kan knyttets til barnehagen som arena for læring.

Kapittel 3: Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på oppgavens teoretiske forankring. I forhold til oppgavens faglige fundament finner jeg det relevant å beskrive nærmere forhold knyttet til taleproduksjon, taleapparatet og fonologi i relasjon til fonetikk samt prosodi. Utvalget av læringsteorier er i hovedsak foretatt på bakgrunn av at min undersøkelse er knyttet opp i mot barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og opp i mot det læringssyn som ligger til grunn for konsonantøvingene.

Det er vanlig å dele språket opp i form, innhold og bruk. Disse står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre samtidig som de kan analyseres separat. Bruk av språk, eller pragmatikken handler om hvordan språk brukes i ulike situasjoner. Innholdssiden av språket kalles semantikk. Semantikken dreier seg om ordtilfang, sjanger, tema og forholdet sender og mottaker (Helland 2012:15).

Språkets form kan deles i tre hoveddeler Fonologi som omhandler læren om lydene eller minste meningsdifferensierende elementer i språket. Morfologi som handler om minste meningsbærende elementer, det være seg bøyninger eller avledninger. Til sist handler det om plassering av ledd som subjekt og verbal, det vil si setningsstrukturen i språket eller syntaksen (Helland 2012:15). En kan si at tale er et redskap for språklig kommunikasjon. Språk er et abstrakt fenomen. En kan betrakte det som en kunnskapsbase av betydninger, enheter, regler og system som er i stadig forandring. En kan ikke se, kjenne eller ta på språket uten å ha redskap til å formidle dette. Talen er den delen av språket som er vendt mot taleren og tilhøreren. Tale er et sosialt fenomen vendt mot andre men også noen ganger mot taleren selv. En kan snakke med seg selv og andre. Det finnes regler for hvordan ting kan sies, hvem som skal snakke og når det skal snakkes i sosiale sammen henger. Andre fullgode redskap for språk kan i noen sammenhenger være skriftspråk og døves tegnspråk. Talen er likevel det mest effektive redskap for mange (Johannson 2007:5). Dette viser det som er beskrevet tidligere på side seks i denne oppgaven, at å mangle talens kraft kan ha vidtrekkende konsekvenser for et menneske. I forhold til min undersøkelse av hvordan de systematiske talespråkøvinger forstås og gjennomføres i barnehagen skal vi i det følgende se nærmere på elementer som øvingene dreier seg om.

Talespråk

Taleproduksjon kan deles i det artikulatoriske som er bevegelse av taleapparatet, det fonetiske som er motorisk programmering og det fonologiske som er organisering av lydene. (Espenakk

2007). Når det gjelder det artikulatoriske aspektet så har dette i den senere tid blitt særlig aktualisert gjennom «Talk Tools Therapy» eller Oral Placement Therapy (OTP) for Feeding and speech Ved Sara Rosenfeld- Johnson. OTP er en oralmotorisk tilnærming som har til mål å påvirke og styrke de muskelbevegelsene som vi trenger til tydelig tale, drikking og spising (Johnson:2010).

En kan skille mellom fonologi som er knyttet til språkmening, det vil si å oppfatte systemet av språklyder og hvilken funksjon språklydene har i språket, og artikulasjon som dreier seg om motorisk produksjon av språklyder. Produksjon av talespråk, motorisk programmering og utføring skjer hele tiden gjennom et samspill mellom språklige og kognitive nivåer. Hvordan det samspillet ser ut finnes ennå bare begrensede kunnskaper om (Hartelius2008:357).

Nyere spedbarns forskning er likevel nå nærmere et svar på mekanismene som ligger bak evnen til å lære språk, dette gjennom studier der en har tatt i bruk nevrovitenskapelige teknikker. Disse teknikkene viser blant annet at fonologisk prosessering er til stede allerede i de første månedene av barnets liv. Forskningen på spedbarnets persepsjon av fonetiske/lydlige enheter har spesielt ført til ny kunnskap (Helland 2012:38).

Forskere har vært opptatt av hvordan barn klarer å generalisere språklige mønster ut fra gjenkjenning. Gjennom det siste tiårs forskning er det mye som tyder på at spedbarnet lærer gjennom statisk bearbeidelse av mønster som det ser eller hører. De oppdager og generaliserer mønster når de ser enkle visuelle figurer, lyder, stavelser eller en setning som de hører. Det blir kalt statisk læring. En går imidlertid ut i fra at statisk læring ikke er en læringsmekanisme som i selv er der for å lære språk og at det er en mekanisme som vi benytter oss av hele livet på flere områder (Helland 2012:39). I forhold til min undersøkelse så er dette relevant sett i forhold til den måten som månedsplaner og materialet er bygget opp på. Som beskrevet i kapittel to så vil det være et tydelig og repeterende mønster fra måned til måned når det gjelder materiell. I den neste delen vil jeg se på hvordan lyd lages, da det er et sentralt element i detaljert plan for konsonantøvinger blant annet når en skal løfte frem fellestrekk mellom lyder.

Taleapparatet

Alle som snakker produserer et stort antall lydnyanser. Noen av disse kan defineres som tale og andre ikke. Når vi snakker bruker vi samme apparat som når vi bruker andre orale

funksjoner som å puste, tygge, svelge, suge og blåse. Irene Johanson hevder imidlertid at Taleapparatet blir brukt på ulik måte og at en dermed ikke trener talen ved å suge eller blåse (Johansson2007). De norske språklydene lages ved at vi lar luft strømme fra lungene og ut igjennom munnen og nesen. En lyd er nasal dersom luftstrømmen går igjennom nesen og oral dersom den går igjennom munnen. De fleste norske lyder er orale lyder. Bare m-n-ng er nasale lyder som brukes i alle norske dialekter (Valvatne2007:52). Tale er siste ledd i en kjede av transformasjoner som begynner i hjernen. Et budskap skapes i hjernen ut i fra følelser, behov og motiv. Talen skapes i kroppen og formidles gjennom lydbølger til mottaker. Taleapparatet består av hjernen, nesehulen, munnhulen, svelg, strupehode, lunge og mellomgulvet (Hartelius 2008)



Figur 1: Taleapparatet, gjennomskåret skisse (Johansson:2007:15).

Ansatsrøret (se figur1. over) består av nesehulen, munnhulen, svelget, lepper, tenner, harde gane, myke gane og tungen. Ansatsrøret strekker seg fra strupehodet til munn og neseåpningen og er en del av taleapparatet. Det er i ansatsrøret at artikuleringen skjer. Det vil si at det råmaterialet som lages i strupehodet, omdannes til ulike lyd kvaliteter (Johansson 2007). Ved artikulering endres de romlige forholdene i ansatsrøret som følge av bevegelser. Bevegelsene fører til at bein, brusk, muskler og slimhinner påvirkes og dermed forandres hulrommenes størrelse, volum og form dermed også hulrommenes resonanseegenskaper. En kan si at det er resonanseegenskapene i ansatsrøret som bestemmer lyd kvaliteten. Det vil si om lyden som artikuleres blir for eksempel lyden – l, eller en annen lyd (Johansson2007:2).

Med tilbakeblikk på kapittel to så har fonologien en sentral betydning i denne oppgaven.

Fonologisk utvikling

Ordet fonologi er av gresk opprinnelse og kommer fra phone som betyr « lyd, stemme» og logos, «lære». Barnet er avhengige av å høre lyd for å lage språklyder. De fleste barn begynner å bable når de er ca. en måned gammel. Etter hvert i første leveår rettes bablelydene inn mot de lydene barnet hører rundt seg. Rundt seksmånedersalderen går bablingen vanligvis over til å bli en stavelsesbabling med konsonant og vokal for eksempel ma-ma-ma. På slutten av første leveår babler sjelden norske barn på stavelsen nga-nga fordi den ikke finnes først i norske ord noe som derimot er tilfelle i vietnamesisk. Det at døve barn det første halve året vokaliserer men at dette avtar sterkt i siste halvdel av første leveår er med på å bekrefte hvor avhengig barnet er av å høre språklyder rundt seg for å opprettholde lydproduksjonen (Høygård 112-2006). I forhold til min undersøkelse så understreker dette betydningen av at navn på figurer og stavelser stadig benevnes i språkøvingene.

Mye tyder på at det på et tidlig stadium er en samregistrering av motorisk og auditiv informasjon hos barnet slik at det ser ut til at barnet utvikler et artikulatorisk repertoar som gir en gjenspeiling av barnets førstespråk (Helland 2012:43). Når barnet er fra ti måneder til ca. ett år har det vanligvis fått en kontroll over taleorganet som gjør at de kan herme etter det den voksne sier, og lydproduksjonen blir viljestyrt. De gjentar ord, lydsekvenser eller deler av ord (Høygård 2006:112). Dette viser imitasjonens betydning i den tidlige talespråkutviklingen. I de systematiske talespråkøvingene legges det nettopp vekt på å forsøke å lokke frem talespråk hos barnet ved bevisstgjøring og imitasjon.

Den første tiden etter at barnet har begynt å si ord som ligner på ord i voksenspråket, er lydmønstrene ganske lik lydmønstrene fra bableperioden. Ordene har gjerne en enkel stavelsesstruktur med bare en eller to stavelser og ingen konsonantforbindelser (Valvatnet 2007:61). Det kan her trekkes en linje tilbake til kapittel to og til navnene på fantasifigurene som alle har denne enkle stavelsesstrukturen.

Viljestyrt lydproduksjon kan ta flere år og det er en normal del av utviklingen at barn tyr til forenklinger. Den vanligste formen for normal forenkling hos små barn er at lyder som lages langt bak blir erstattet av lyder som lages lenger fremme for eksempel når ordet kake blir tate. Dette kan jamføres med det som beskrives i kapittel to, at barn ofte lærer de fremre lydene først. Det er imidlertid ikke regnet som en normal utvikling dersom barnet forvansker talen ved å bytte ut fremre lyder med en lyd som lages bak for eksempel dersom barnet sier kåg i stedet for tog (Thomsen:1996). Det kan dersom det er hensiktsmessig, i forhold til slike

forvanskninger av talen, jobbes med metafonundervisning. Metafon står for metakunnskap om det fonologiske system og behandling av dysfonologiske barn (Thomsen:1996). Det fonologiske systemet er vanligvis på plass når barnet er mellom 2 1/2 og 5 år. I lys av min undersøkelse er det relevant å ta hensyn til disse vanlige forenklingsprosessene i den tidlige talespråkutviklingen da undersøkelsen omhandler barn som har kommet kort i sin talespråklige utvikling. Når barnet lærer fonemsystemet i et språk lærer det samtidig og ikke bry seg om de forskjellene som finnes i uttalen mellom språklyder som er i samme fonem (Høygård2009:112).

Fonologisk bevissthet

Den enkelte språklyden kalles for fon. Et fonem er den minste ordskillende enheten i språket. Et fonem er en abstrakt forestilling og det finnes flere uttalevarianter av samme fonem uten at dette er betydningsskillende. På denne måten kan et fonem inneholde flere foner. Når det gjelder dagligtale så bruker en gjerne betegnelsen språklyd om både den konkrete fonen og om fonemet som er abstrakt (Høygård2009:113). Barn lærer fonemsystemet når de lærer å skille ord fra hverandre. En god måte å finne ut hva som er fonemer i et språk er å identifisere minimale par. Det vil si to ord som skiller seg fra hverandre ved at ett fonem på samme plass i ordet er forskjellig. For eksempel kake-koke eller kake-bake (Høygård2009:113). Har barnet oppdaget ett systematisk skille mellom ordene er det ett utviklingsmessig viktig steg. Her kan en trekke paralleller tilbake til kapittel to der det beskrives at barnet skal lytte ut forskjeller i navnene på fantasifigurene for eksempel mellom Peppe og Pøppø.

De to hovedtypene av fonemer som finnes er som beskrevet i kapittel to, konsonanter og vokaler. Det er viktig at en ikke blander fonemer med grafemer (bokstaver). En bokstav kan representere flere språklyder som for eksempel lang og kort vokal (Arnquist1993:39). Fonemer er enheter i talespråket mens grafemer er enheter i skriftspråket. I forhold til lydbokstavene som er beskrevet i kapittel to, er det særdeles viktig at en poengterer at dette er lyder og ikke bokstaver og at alle rundt barnet bruker lydnavn og ikke bokstavnavn i forbindelse med disse.

Stavelser hører med til det fonologiske systemet i språk. I stavelser blir språklyder holdt sammen. En stavelse har en kjerne. Både foran og bak kjernen kan der være lyder. Kjernen består alltid av en vokal eller en diftong. Når det gjelder lydbokstavene som ble beskrevet i

kapittel to så er vokalene tunge nettopp fordi de utgjør kjernen i en stavelse. Kjernen i en stavelse kan ikke være en konsonant i det norske språket. Norsk kan ha flere konsonanter foran stavelseskjernen og etter stavelseskjernen. Tar vi for eksempel ordet, Peppe blir e stavelseskjernen, P det vi kaller opptakt i ordet og eppe, kjernen sammen med lyder etter kaller vi rim (Høygård2006:113). Stavelsen er en viktig språklig enhet både for produksjon av tale og når vi oppfatter tale. Den enkle åpne stavelsen opptrer tidlig i barnets utvikling. Den kalles åpen fordi kjernen i stavelsen ikke avsluttes av en konsonant. Ordet mamma er for eksempel bygget opp av to enkle stavelser. Alle fantasifigurene som beskrives i kapittel to har også navn som er bygget opp av to enkle stavelser. Gjennom utviklingen lærer barnet seg stadig flere stavelsetyper. Norsk har relativt kompleks stavelsesstruktur og stavelsesstrukturen forvanskes også av at stavelsene både kan være betont og ubetont noe som igjen påvirker om vokalen skal være kort eller lang (Johansson2007:11). I forhold til forståelse av de systematiske talespråkøvingene og i forhold til gjennomføringen av disse, er arbeidet med stavelser en sentral del av øvingene.

Lydlæring/fonetikk

Med fonetikk menes som tidligere nevnt språklyders fysiske karakter, hvordan de produseres og hvordan de oppfattes samt språklyder som akustisk fenomen (Arnquist1993:39). Lyd løsrevet fra betydning taper de egenskapene som gjør lyd til menneskelig tale (Vygotskij2001:29). En kan kanskje si at språklydene blir til tale først i mottakerens hjerne? Når en kan lydsystemet i et språk så kan en oppfatte og produsere de enkeltlydene og kombinasjon av enkeltlyder som brukes i et språk. Da kan en også vite hvordan enkeltlyder og lydmønster er knyttet til betydning. I tillegg kan en også oppfatte og produsere rytme og melodimønster i språket, det vil si prosodien i språket (Valvatnet2007:52). I forbindelse med lydlæring så viser jeg tilbake til kapittel to der de norske konsonantene og vokalene er nærmere beskrevet.

Prosodi

Prosodi er en samlet betegnelse over egenskaper som strekker seg over mer enn en vokal eller en konsonant. Prosodien strekker seg over en større enhet som kan være stavelsen, frasen eller en setning. Det er vanlig å dele prosodien i ordprosodi og setningsprosodi. Prosodien kan være betydningskillende. I dette ligger det at betydninger i ord, fraser og setninger kan fremstå av prosodien (Johansson2007:8-9).

I norsk må barnet lære seg ordets betoningmønster samtidig som det lærer seg ordet for øvrig, da vi ikke har faste regler for betoning i norsk. I sammenhengende tale vil ordets prosodi bli underordnet setningens prosodi og intonasjon. Hvert språk har sin prosodi som må tilegnes sammen med det andre som inngår i taleutviklingen. En forstyrret prosodi kan ha negativ virkning på talerens forståelighet og den aksept han får fra andre (Johansson2007:10).

Jeg har over beskrevet noe av den teorien knyttet til talespråk som jeg finner relevant i forhold til mitt prosjekt. Undersøkelsen min innbefatter også hvordan mine informanter gjennomfører talespråkövinger i barnehagen. Under vil jeg beskrive noen av de læringsteoriene som i min sammenheng kan være aktuelle når det gjelder barnehagen som arena for læring. Som nevnt i innledningen til dette kapittelet så er utvalget av læringsteorier tatt på bakgrunn av at undersøkelsen min er knyttet opp mot barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp, noe som kan føre til en styrt og synlig pedagogikk, og til det læringssyn som ligger til grunn for konsonantøvingene.

Læringsteori

Ulike syn på læring fremstår i et komplekst bilde og kan beskrives ut i fra mange dimensjoner, for eksempel fra Klassisk betinging til Ekstensiell læring. Ordet læring har ofte en bred betydning og ofte forskjellig betydning (Hermansen2006, Illeris2006).

Psykodynamisk læring dreier seg om utvikling og vekst, der læringen ligger implisitt. Det er snakk om syn på læring som er dynamiske og emosjonelt orienterte. Motivet for læring og grunnforståelsen i psykoanalytisk tenkning er at barnet frustreres i passende mengder (Hermansen2006). Psykodynamisk tenkning har som nevnt i kapittel to, hatt stor betydning for synet på læring i barnehagen. Kognitiv læringsteori og Piaget med sine fire stadier for kognitiv utvikling (Hermansen 2006) må også sies å ha gitt et bidrag i barnehagesammenheng. I forhold til mitt masterprosjekt finner jeg det relevant å beskrive nærmere Vygotskys tilnærming til språkutvikling samt gi en kort beskrivelse av atferdspsykologisk tilnærming.

Vygotskys tilnærming til språkutvikling

Vygotskys teori regnes som en av de klassiske læringsteoriene. Jeg vil i det følgende komme inn på noe av hans bidrag som jeg finner relevante for min problemstilling om hvordan de systematiske talespråkövingene forstås, og hvordan de gjennomføres i barnehagen.

Bakgrunnen for dette er som nevnt over at hans tilnærming til språk er fremtredende i forhold

til læringssynet i Karlstadmodellen. Det jeg her vil ta for meg gjelder Vygotskys syn på læring av språk, hans syn på lek, samt hans teori om nærmeste utviklingszone. Vygotskys teorier kommer inn under det en definerer som virksomhetsteori. En kan karakterisere han som en sosialkonstruktivist (Illeris 2006).

Før jeg beskriver noen av Vygotskys teorier litt nærmere, kan det slik jeg ser det være nyttig å klargjøre forståelse av forholdet mellom utvikling og læring. Bakgrunnen for dette er at en tradisjonelt i barnehagesammenheng har lagt stor vekt på utvikling framfor læring. Og at det har betydning i forhold til forståelsen for de systematiske talespråkøvingene å ha et reflektert forhold til hvordan en kan tenke om utvikling i relasjon til læring. En måte man kan fremstille forståelsen av læring i relasjon til utvikling er i tre grupper. a) en kan se på utvikling som et resultat av læring, eller b) en kan se det slik at læring kommer etter utvikling, eller en kan se på det slik at c) utvikling og læring inngår i en dialektisk utveksling (Hermansen2006:84). Vygotsky griper fatt i at læring og utvikling sannsynligvis inngår i en gjensidig dialektikk. I en slik forståelsesramme er læring og utvikling betinget av hverandre.

I følge Vygotskys teori, er språk og tenking i utgangspunktet av to forskjellige opprinnelser. Språket har egentlig sin opprinnelse som et sosialt fenomen i forhold til kommunikasjon.

Vygotskys syn skiller seg fra Piaget (Jerlang2001), som mener at utviklingen går fra det individuelle til det sosiale. Vygotsky kritiserer Piaget i forhold til hans oppfattelse av det egosentriske språk og mener derimot, at barnet i sin utvikling går fra det sosiale mot en jeg-utviklingen (Jerlang2001). Språk og tenking bindes sammen i menneskets virksomhet.

Vygotsky beskriver læring som en virksomhet, men det må være et formål med aktiviteten. I virksomhetsteorien er det en grunnforståelse at en gjennom virksomhet forandrer verden og den personen som lærer. De virksomheter som det refereres til er lek, læring og arbeide. Den virksomheten som gjerne knyttes til førskolealderen er leken. Her vil jeg minne om det som beskrives på side tretten, at lek og læring er nært knyttet sammen i førskolealder. Vygotsky relaterer læring til de sammenhenger der det skal læres noe for eksempel skole Vygotsky mener at alt psykisk liv utvikles i samkvem mellom mennesker og utviklede erfaringer formidles gjennom språket. Derfor blir samspillet i undervisningen sentralt for ham (Jerlang2001).

«Den bakvedliggende tankefigur synes at innebære, at der er tale om et samspill mellom en mere kyndig og en eller flere mindre kyndige- en, der representerer den udviklede kultur, og nogen som skal tilegne seg den» (Illeris 2006:72).

Her ser vi at Vygotsky representerer et syn der en som er mer kyndig skal overføre kunnskap til en som er mindre kyndig.

Det kan virke snevert med et slikt utgangspunkt for oppfattelsen av læring, da det her bare er den tilsiktede læringen som her tas med. Vygotskys læringssyn kan dermed medføre en undervisning som er svært lærerstyrt. Dette synet på læring får konsekvenser for forståelsen av barnets nærmeste utviklingssone. Vygotsky beskriver den nærmeste utviklingssone ved at det er et samarbeid mellom barn og voksne der kunnskaper gis videre. Kunnskapene gis videre i et bestemt system. Det er samarbeidet og systemet som er en forutsetning for den nærmeste sone for utvikling. Det barnet kan klare med hjelp i dag, kan det klare alene i morgen.

I Rammeplan (2006:33) kommer en inn på barnets nærmeste utviklingssone på følgende måte: « Alle skal få like muligheter til å møte utfordringer som svarer til deres utviklingsnivå.»

Det kan være en utfordring å definere hva som er passe utfordringer i forhold til barnets utviklingsnivå. I lys av Vygotskys læringssyn er det opp til de voksne å bestemme hva som er barnets nærmeste utviklingssone. Med Vygotskys utgangspunkt kan en kanskje lett komme til å fokusere på hva barnet skal bli og ikke hva det er og selv vil. Dette viser at det kan være viktig å minne om at når en arbeider etter Karlstadmodellens prinsipper så bør en holde fast ved at barnet er et subjekt og at det er barnet som er drivkraften til sin egen læring.

Atferdpsykologi

Min fremstilling dreier seg om operant betinging og Skinners bidrag i denne sammenheng. I forhold til min problemstilling om hvordan de systematiske talespråkøvingene forstås og ikke minst hvordan de gjennomføres, så har dette relevans i forhold til at det bidraget som atferdsterapien sannsynligvis har gitt når det gjelder virksomheten i barnehagen. Det er min oppfatning at bidraget mange ganger har vært større enn det som man egentlig kan stå inne for om en bekjenner seg til et humanistisk menneskesyn. Programmer for læring etter atferdpsykologiske prinsipper, er ikke ukjent i barnehagesammenheng. Skinner er en av de mest kjente behavioristene. Han regnes som opphavsmannen til begrepet operant betinging

Behavioristene konsentrerer seg bare om det som kan iakttas, atferden. Begrepet går ut på at påvirkninger og belønning styres slik at den som skal lære føres til å oppøve en bestemt ønsket kunnskap eller atferd, gjennom påvirkning og belønning (Illeris 2006). Det er en grunnforståelse at det som blir belønnet læres. Belønnende oppmerksomhet gis underveis i en læringssituasjon og det som skal læres er delt opp i passe deler. Det er likevel best at man belønnes underveis ved at det man gjør er hensiktsmessig. Det er snakk om utvendig belønning i form av ros eller innvendig belønning ved at en får til noe som er hensiktsmessig. Ved dette synet på læring blir den som er under opplæring på mange måter prisgitt den som påvirker. Ting kan avlæres ved at positiv forsterkning blir fjernet og det som skal avlæres konsekvent neglisjeres. Undervisning i dette perspektivet dreier seg om å ordne det som skal læres i passe porsjoner som steg for steg kan belønnes. Dette er noe en kan se i flere ferdige undervisningsprogrammer. Om operant betinging brukes ofte betegnelsen læring ved prøving og feiling eller programmert undervisning. Programmert undervisning er til dels vanlig innenfor spesialundervisningen i dag. Det har også fått en renessanse gjennom PC spill (Hermansen 2006). I det neste kapittelet vi jeg gå over til å beskrive mine metodiske valg i forhold til undersøkelsen.

Kapittel 4: Valg av vitenskapsteoretiske tilnæringer og metode

Mine metodiske valg er også tatt ut i fra ønsket om utdypet informasjon om hvordan de systematiske talespråkøvingene, forstås og om gjennomføringen i barnehagen. Valget mitt var å intervju tre spesialpedagoger med erfaring fra å jobbe etter Karlstadmodellens prinsipper. Informantene jobbet også direkte sammen med barn i forhold til talespråkøvingene. Spesialpedagogene hadde lang erfaring fra arbeid som spesialpedagoger i barnehager og hadde kjennskap til strukturerte talespråkøvingene. Som nevnt i kapittel en, er valget av informanter begrunnet i en vurdering av at disse ville kunne gi god informasjon i forhold til problemstillingen. Jeg vurderte at erfaring fra arbeid etter Karlstadmodellens prinsipper, utdanning i spesialpedagogikk, og erfaringer med direkte arbeid i forhold til de systematiske talespråkøvingene ville gi god faglig tyngde. Informantene er valgt ut i fra ulike kommuner med bakgrunn i et ønske om i størst mulig grad å sikre anonymitet.

En kombinasjon av åpne intervjuer og observasjon av spesialpedagogenes faktiske atferd ville vært en god tilnærming for å finne svar på problemstillingen min fordi jeg da i tillegg til informantenes beskrivelser kunne ha observert den faktiske gjennomføringen av talespråkøvingene (Kvale 2006:61). På bakgrunn av masteroppgavens omfang og den tid jeg har til rådighet har jeg valgt å ikke å benytte meg av observasjon i tillegg til intervjuene.

I utgangspunktet vurderte jeg om problemstillingen min ville passe inn i rammene for aksjonsforskning. Aksjonsforskning kombinerer implementering av et tiltak og evalueringsforskning (Fugleseth2007:172). Resultatet av vurderingene mine ble at prosjektet mitt ikke passer inn i denne rammen. For det første er tiltak (aksjon) iverksatt på forhånd da de strukturerte talespråkøvingene allerede er forsøkt implementert gjennom logopedisk veiledning. For det andre vil ikke min undersøkelse ha til hoved hensikt å evaluere effekten av tiltaket. Hensikten med min undersøkelse er å frembringe utdypet kunnskap som går ut over det å evaluere effekten av tiltaket.

Det er informantenes egne opplevelser og erfaringer jeg ønsker å få informasjon om. Ønsket mitt er å gå i dybden gjennom å velge kvalitative forskningsintervju og å forholde meg til noen få informanter. Det jeg håper på å få informasjon om er informantenes egne opplevelse og erfaringer. Som nevnt innledningsvis er det en del av min forforståelse at arbeid med systematiske talespråkøvinger i barnehagen kan være utfordrende. Det kan for eksempel være utfordringer knyttet til barnehagens kultur, tradisjon og syn på læring. For meg vil det være

en forutsetning å forsøke så langt det lar seg gjøre, å holde min forforståelse utenfor intervjuene.

Case design

Valget mitt er case design. I Case studier er ståsted tonet ned mens fenomenet eller tilfellet er viktig (Jacobsen 2005:93). Mitt tema er systematiske talespråkøvinger etter Karlstadmodellens prinsipper i barnehagen. Jeg har valgt informanter med mange likhetstrekk i sin faglige bakgrunn. Det er fenomenet forståelse for og gjennomføringen av de strukturerte talespråkøvingene i barnehagen, jeg ønsker å belyse ved å bruke god tid på å gå i dybden i intervjuene.

Forskerspørsmålet mitt er: Hvordan forstås de systematiske talespråkøvingene og hvordan gjennomføres disse i barnehagen? Case egner seg spesielt godt til forskerspørsmål som har første ord hvordan eller hvorfor. Jeg finner case designet velegnet for min undersøkelse.

I undersøkelsen min velger jeg å se på de tre intervjuene som en case. Casen har da tre analyseenheter og kan betegnes som en holistisk sammensatt (embedded) singelcase (Skogen(red)2007:55). Det er i første rekke ikke forskjeller og likheter jeg er ute etter å se hos informantene. Når det er interessant vil jeg likevel nevne det i drøftingene mine.

Det en bør være spesielt bevisst i forhold til i en Casestudie er sin egen forforståelse (Skogen(red)2007) Egne holdninger og meninger og kan komme i veien for å møte informantens utsagn på en fordomsfri og åpen og måte. En bør være spesielt oppmerksom når det gjelder at en kan komme til å overse funn som ikke er i samsvar med ens egen forståelse. Jeg har i innledningen til denne oppgaven blant annet nevnt at jeg er spesialpedagog og har jobbet i barnehager i ulike roller og jeg er godkjent veileder i Karlstadmodellen. Det kan være viktig for leserens kritiske vurdering underveis å ha med seg informasjon som denne, allerede i innledningen.

Komponenter i min forforståelse jeg vil ta opp til vurdering underveis og være spesielt oppmerksom på, er min kunnskap om læringssyn og kultur i barnehagen, min kunnskap om Karlstadmodellen samt bruk av begreper og individuelle personlige erfaringer. Det har vært et mål underveis i forskningsarbeidet å bestrebe meg på å vurdere egen atferd. Kritikkk som ofte rettes mot kvalitative metoder og casedesignet er nettopp dette at egen forforståelse kan komme til å påvirke forskningen.

På den andre siden understreker Gilje og Grimen (1995): for at forståelse overhode skal være mulig, er forforståelse nødvendig. I forhold til min studie så betyr dette at jeg før intervjuene har jeg satt meg inn i metodikken for konsonantøvingene og bakgrunnen for disse, samt at jeg satte meg inn i relevant litteratur for temaet. Dette gjorde meg bedre rustet til å stille kvalifiserte spørsmål. Det gjorde meg også bedre i stand til å følge opp eventuelle uklarheter underveis, og se nyanser. Etter min oppfatning er det slik at bevissthet i forhold til egen forforståelse og teoretisk forankring, sammen med respekt og lydhørhet for informanten, gjør at en lettere kan gripe fatt i nye relevante aspekter og gjennom det få en bredere forståelse av temaet.

På bakgrunn av erfaringer fra barnehager har jeg noen kunnskaper om de rammene som er i barnehagen. Både informantene og jeg selv er spesialpedagoger med lang erfaring. Vi er førskolelærere og har god kjennskap til og erfaringer fra å arbeide etter Karlstadmodellens prinsipper. Det at jeg forsker på deler av min egen virkelighet gjør at jeg dermed sannsynligvis vil ha noen grunnleggende holdninger, verdier og kulturell tilhørighet felles med informantene.

Kvalitativ metode

Jeg valgte å intervju disse tre spesialpedagogene, for å få en dypere innsikt i fenomenet forståelse for konsonantøvingene og gjennomføringen av disse i barnehagen. I de personlige intervjuene var det hva den enkelte informanten fortalte om sine tanker og holdninger, og hva de sier de gjør i praksis jeg var ute etter. På bakgrunn av disse tre intervjuene kan jeg ikke si noe om forståelsen for og gjennom føringen av de systematiske talespråkøvingene hos gruppen spesialpedagoger som jobber med disse talespråkøvingene i barnehagen. Det kan med andre ord ikke generalisere over til en større samling. Et forsøk på dette ville medføre et gyldighetsproblem (Jacobsen 2005:14-20). Selv om jeg på bakgrunn av dette kvalitative casestudiet ikke kan generalisere over til en større samling, vil jeg ved å gå i dybden likevel kunne øke forståelse og innsikt i forhold til temaet (Dalen 2004).

Som beskrevet i innledningen er ønsket mitt at mine funn i undersøkelsen eventuelt kan bidra til refleksjon og økt innsikt i forhold til temaet. Refleksjon og innsikt kan i sin tur bidra til å hjelpe både meg og mine kollegaer til å øke kvaliteten på den logopediske veiledningen som

senere gis i forhold til dette tema. Ønsket er at en sårbar gruppe barn gjennom god veiledning til hjelperne skal få den hjelpen de trenger.

Det halvstrukturerte intervju

Strukturering av et intervju kan betraktes ut i fra en glidende skala. Fra spørsmål med faste svaralternativer i fast rekkefølge. Via spørsmål i rekkefølge med innslag av åpne svar, til intervjuguide med tema, fast rekkefølge og noen svaralternativer. Deretter intervjuguide med tema, fast rekkefølge og bare åpne svar, og til slutt samtaler uten intervjuguide og sekvenser i samtalen (Jacobsen 2005:145).

Dalen (2004) skriver at en helt åpen intervjuform er krevende på den måten at en da er avhengig av at informanten er villig til å snakke fritt om tema. Valget mitt ble å foreta halvstrukturerte intervju. Med halvstrukturering menes at intervjuene var strukturerte i den forstand at de handlet om ett område og ikke flere, og at spørsmålene var åpne (Trost 2010:42). En halvstrukturering av intervjuguiden fungerte som en sikring for at vi under intervjuene kom inn på viktige tema som jeg ønsket å få belyst. En halvstrukturering av intervjuene var også til god hjelp under analysen (Jacobsen 2005). Intervjuguiden min var delt opp i fire hovedtema med hjelpespørsmål. Det var likevel rom for informanten til å ta opp uventede vinklinger eller tilleggsinformasjon i forhold til tema. Jeg forsøkte å stille åpne spørsmål og hjelpespørsmål for å utdype det informantene hadde på hjertet (Jacobsen 2005). Det ble sørget for at vi under samtalen kom inn på de oppsatte temaene.

Hermenautikk

«Hermeneutikk betyr læren om tolkning» (Dalen 2004:20). Det handler om hvordan det er mulig å oppnå forståelse. Når jeg bearbeidet data fra intervjuundersøkelsen måtte jeg tolke. I hermenautikken ønsker man å klargjøre hva fortolkning og forståelse er (Gilje1995:143). Det hermenautiske perspektiv tar utgangspunkt i det unike og særegne og hjalp meg i å finne et dypere meningsinnhold i det som informantene uttrykte. I forhold til denne tilnærmingen måtte jeg forsøke å se situasjoner uten forhåndsdefinerte hypoteser og antagelser.

I undersøkelsen min om hvordan pedagogene forstår og mener de gjennomfører de strukturerte talespråkøvingene ville jeg gjerne overraskes med nye perspektiver, uventede vinklinger og syn på fenomenet. I følge Kvale (2005) er det allerede i datainnsamlingsfasen en form for analyse. Allerede under intervjuene var jeg i gang med å tolke og bearbeide utsagn. Min forforståelse ble avkrefet eller styrket. Jeg bestrebet meg likevel på å forstå

innholdet i det informantene forsøkte å uttrykke, ved å ta tak i uklarheter og eventuelle selvmotsigelser. I dette perspektivet tar jeg ikke mål av meg til å være nøytral og objektiv. Jeg erkjenner heller at resultatet vil være styrt av mine interesser og verdier.

I følge Gilje (1995:145) er det i dette perspektivet slik at: « Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv». I det ligger det at mennesket har oppfatninger de har fått på bakgrunn av tolkninger. Oppfatningene er der uavhengig om de er riktige eller ikke. I oppgaven må jeg bestrebe meg på å forstå og fortolke noe som mine informanter allerede har fortolket i forhold til seg selv, i forhold til andre og verden rundt seg.

Dette kalles dobbel hermenautikk. I lys av begrepet dobbel hermenautikk ligger det at jeg på den ene siden må forholde meg til det som er fortolket allerede. På den andre siden må jeg også gå ut over informantenes selvoppfatning. Forskeren bruker teoretiske begrep eller andre ord når resultatet av undersøkelsen skal fremstilles. I fremstillingen er det en integrasjon av informantenes beskrivelser og begreper og forskerens begreper og beskrivelser (Gilje1995). I et hermenautisk perspektiv fremstilles resultatene fra undersøkelsen i ord og ikke tall (Jacobsen 2005: 32-33).

I hermenautikken er man ute etter en dypere mening i utsagn enn det som umiddelbart oppfattes. I analysen av datamaterialet bestrebet jeg meg på å sette sammen tolkninger av de deler fra intervjuene som jeg mente kunne bidra til å belyse helhetsforståelsen av hvordan talespråkøvingene forstås og gjennomføres i barnehagen. Samtidig forsøkte jeg å tilpasse helhetsforståelsen slik at jeg kunne forstå delene. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del kalles den hermenautiske sirkel. Sirkelbegrepet indikerer at der ikke er noen klar begynnelse eller slutt for hermenautisk tolkning. På bakgrunn av forskerens forforståelse, helhet og del, tekst og forsker i samspill, utvikles tolkningen som i en spiral Den hermenautiske spiral. Dataene fører til analyse av enkeltdeler – delene ses i lys av helheten, helheten ses så i lys av enkeltdelene, dette gir ny forståelse av delene og så videre (Dalen 2004:20).

Kvale (2006:144) deler hermenautisk meningsfortolking i tre forskningskontekster, selvforståelse, tolking basert på sunn fornuft og teoretisk fortolking. Når det gjaldt selvforståelse forsøkte jeg å gruppere hva informantene selv la i sine utsagn. Så tolket jeg etter beste evne og sunn fornuft, mellom linjene av utsagnene og de inntrykk jeg hadde skaffet meg i intervjusituasjonen og nedtegnet i logg. Jeg forsøkte også å gå ut over den

forståelsesrammen som informantene hadde, ved å ha en kritisk holdning til det innhold som ble uttrykt. Likevel mener jeg å ha holdt meg innenfor rammen av sunn fornuft som de fleste kan være enige i. Når det gjelder teoretisk fortolkning, mener jeg at jeg gjennom bruk av relevant litteratur og rammeverk i tolkningene mine har nådd et abstraksjonsnivå som ligger over både min egen selvforståelse og informantenes selvforståelse.

I arbeidet mitt med oppgaven, var jeg også innenfor den fenomenologiske innfallsvinkel. Menneskets subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien. For å forstå et annet menneske må forskeren sette seg godt inn i dette menneskets verden og prøve å se det som denne andre ser (Dalen 2004:20).

Validitet og Reliabilitet

Begrepene er opprinnelig hentet fra kvantitativ metode og sier noe om undersøkelsens gyldighet og pålitelighet (Dalen 2004; Kvale 2006). Begrepet validitet kan knyttes til: «- valg, metodisk tilnærming, datamaterialet, tolkninger og analytiske tilnærming» (Dalen 2004:105). Validitet bør berøre alle faser av forskningsprosessen (Kvale 2006:164). En kan ikke generalisere det disse informantene sier til å gjelde alle spesialpedagoger som gjennomfører strukturerte talespråkøvinger i barnehagen. En kan likevel ut i fra en vurdering av studiets troverdighet, slik det fremstår i oppgaven, avgjøre om funnene kan være av allmenn interesse. Det blir opp til leseren av oppgaven å avgjøre. Det blir redegjort for bearbeiding av datamaterialet og min forforståelse. Når jeg i oppgaven redegjør for den forforståelse som har vært med på å styre valgene og handlemåtene mine, får leserne bedre grunnlag for å bedømme påliteligheten (Fog 1994:163).

Kapittel 5: Gjennomføring av intervju

Valg av informanter

Hensikten med min undersøkelse er å bringe frem utdypet kunnskap og innsikt i forhold til hvordan de systematiske talespråkøvingene forstås og gjennomføres i barnehagen. En bevisst holdning til hvem vi snakker med er viktig i en kvalitativ undersøkelse. Utvalget bør skje ut i fra hensikten med undersøkelsen (Jacobsen 2005). Da jeg hadde valgt å bruke kvalitative intervju som metode, ønsket jeg å finne informanter som kunne gi meg mest mulig informasjon om temaet. Først ble det søkt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste NSD der det ble konkludert med at prosjektet ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven (vedlegg; 2).

Dalen (2004:35) skriver om å benytte seg av ”portvakter” for å få tilgang på praksisfeltet. Mitt søk etter mulige informanter startet med en skriftlig forespørsel til senterleder ved Spesialpedagogisk senter i Nordland(SSN). Det ble søkt om tillatelse til å bruke SSN sitt arkiv for å finne aktuelle informanter(vedlegg; 4). Ut i fra listen over de aktuelle informantene ble de spesialpedagogene som jobbet med barn i barnehagen og ikke i skolen, valgt ut. Ut i fra denne listen ble informantene forespurt ut i fra hvor lenge de hadde jobbet med talespråkøvingene og ut i fra om de hadde tidligere erfaringer med å jobbe etter Karlstadmodellens prinsipper. De som hadde jobbet lengst ble forespurt først om å være informanter. Informantene mine er nær barna samtidig som de har en utdanning som gir dem gode forutsetninger for å kunne ta i mot veiledning og å gjennomføre språkøvingene

Valg av informanter ble gjort ut i fra av en vurdering av hvem som kunne gi mest mulig informasjon om temaet. Informasjon ble da mitt utvalgs-kriterium (Jacobsen 2005:174).

Valg av antall informanter var noe jeg måtte ta stilling til. Kvale (2006:58) sier: ”intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite”. Ved å foreta for mange dybdeintervju kan man fort miste oversikten og det blir vanskelig å foreta en grundig tolkning. Antallet informanter bør også begrenses i forhold til tidsbruk, ved at en ikke intervjuer flere når det ikke lenger kommer frem vesentlige nye momenter. Jeg valgte å foreta ett prøveintervju og tre intervju. Valget av tre informanter og ikke flere var tatt på bakgrunn av en antakelse om at utvalget av informantene i stor grad er spisset mot min problemstilling og at jeg derfor ville få de opplysningene jeg trengte ved å gjennomføre tre dybdeintervju.

Det ble tatt kontakt på telefon med de aktuelle informantene og informert kort om hva undersøkelsen dreide seg om. De tre første jeg spurte sa seg villig til å delta i intervjuundersøkelsen og jeg sendte ut et informasjonsskriv(vedlegg; 1) om hva undersøkelsen i hovedtrekk skulle gå ut på og kriterier i forhold til personvern. Deretter valgte jeg å gjennomføre prøveintervju sammen med en informant som hadde hatt kjennskap til talespråkøvingene i kortere tid, og som praktisk sett var mest tilgjengelig.

Datainnsamling

Gjennomføringen av datainnsamlingen startet med forberedelser gjennom å foreta prøveintervju Etter prøveintervjuet gjorde jeg noen endringer av formuleringer i intervjuguiden som i prøveintervjuet viste seg å være upresise.

Informantene valgte å møte meg på ulike arenaer. En tok jeg i mot på min arbeidsplass, en annen i en barnehage og en tredje på Informantens kontor. Alle informantene hadde mulighet til å møte meg i arbeidstiden og intervjuene foregikk på skjermede rom, også det som ble gjennomført i barnehagen.

For å ta opp intervjuene brukte jeg MP3-spiller med innebygd mikrofon. Denne har jeg brukt tidligere ved en intervjuundersøkelse og vet at lyd kvaliteten er av tilstrekkelig god kvalitet. Av erfaring fra tidligere intervjuundersøkelse lot jeg opptakeren stå på etter at vi hadde avsluttet intervjuet. I to av de tre intervjuene kom informantene med viktige betraktninger etter at intervjuet formelt sett var avsluttet. De to informantene gav samtykke til at dette ble tatt med i intervjuet. Etter at opptakeren var slått av noterte jeg om forløpet, atmosfæren og mine umiddelbare tanker. Intervjuene tok ca en time og forløp uten tekniske problemer.

Jeg startet med å fortelle dem at jeg var takknemlig for at de ville la seg intervjuet. Deretter ble momentene fra forespørselen gjentatt (Vedlegg nr.1). Følgende momenter ble tatt opp før intervjuene startet:

- Forklare hensikten med intervjuet og antyde hva jeg interessert i å få vite noe om.
- Informere om hvorfor jeg ønsker opptak, og at opptak vil bli slettet etter bruk.
- Det er bare jeg som vil ha tilgang til å høre på opptakene.
- Barnehage, barn eller barnegrupper vil ikke bli gjenkjent og informanten anonymiseres.
- At det er mulig å fjerne deler fra intervjuet eller trekke seg fra intervjuet.

- Tilbud om å lese gjennom intervjuet når det er transkribert.
- Når utskriften er godkjent, står jeg fritt til å tolke og bruke datamaterialet i min fremstilling.
- Skriftlig materiale i forbindelse prosjektet vil bli tilintetgjort når masteroppgaven er ferdig.

Forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse (Kvale 2006:73). På bakgrunn av min omfattende tilknytning til forskningsfeltet, ser jeg utfordringer i forhold til min forforståelse. Men ønsket var å være åpen for informantenes tanker og virkelighet og ha dette i fokus. I forskningsprosessen har jeg forsøkt å bevisstgjøre meg selv i forhold til min egen forforståelse. Slik kan jeg unngå at forskningen blir ubevist påvirket av denne. «Forskerens egne oppfatninger og synspunkt bør som regel holdes utenfor. I et forskningsintervju skal det verken argumenteres eller moraliseres» (Dalen 2004:37). Ut i fra dette forsøkte jeg å tilrettelegge forskningssamtalene mine.

Mine forskningssamtaler hadde utgangspunkt i hvordan mine informanter opplever, reflekterer over, forstår, føler og sier de praktiserer i forhold til de systematiske talespråkøvingene i barnehagen. Det ble spesielt lagt vekt på og ikke stille ledende oppfølgings spørsmål. Dette var likevel en utfordring, når jeg ble engasjert av det informantene fortalte, var det vanskelig for meg å holde meg til helt åpne spørsmål stillinger. Jeg mener likevel at jeg i overveiende grad mestret dette. Rekkefølgen på de oppsatte temaene varierte ut i fra informantenes fokus men det gikk greit å holde seg til de oppsatte temaene. De gangene informantene snakket om andre ting en det som var innenfor temaene, lot jeg dem snakke ferdig og ledet deretter samtalen tilbake ved å oppsummere noe de selv hadde sagt. For eksempel kunne jeg si: du fortalte at... eller hvordan opplever du at...

Bruk av opptaker og det at jeg gjorde notater etter intervjuene, medførte at jeg kunne bruke all min oppmerksomhet i forhold til informanten under intervjuene. Jeg var spesielt oppmerksom på ikke- verbal kommunikasjon som gester, blikk, tonefall og det å tolke mening inn i den ikke verbale kommunikasjonen. Jeg la også merke til i intervjuene når informantene tok pauser og når de måtte lete etter ordene. Etter intervjuet sa alle informantene, at intervjuet hadde opplevdes greit. En sa: Jeg syntes at det gikk greit og veldig naturlig.. egentlig

Jeg gjennomførte transkriberingen selv og så raskt som mulig etter intervjuene. Alle tre intervjuene ble transkribert innen åtte dager etter at de ble gjennomført. Det å transkribere intervjuene selv gir god anledning til å bli kjent med eget datamateriale (Dalen 2004:63). Jeg bestrebet meg for å transkribere så nøyaktig og detaljert som mulig. Etter transkribering av de tre intervjuene satt jeg igjen med ca. femti sider intervjumateriale. I tillegg hadde jeg noen sider med notater.

I utgangspunktet har jeg benyttet meg av en tematisk metode i bearbeidningen av data. I bearbeidningen har jeg prøvd å finne sitater som belyser temaene mine, samtidig har jeg også hatt en mer induktiv tilnærming. Dette i den forstand at jeg stadig har vært på utkikk etter og blitt inspirert av gode sitater uavhengig av mine forhåndsdefinerte tema (Dalen 2004:99). I bearbeidingsfasen har jeg vekslet i mellom fysisk å klippe fra hverandre sitater i intervjuene, fargekode disse etter hva de omhandler, og plassere samt omplassere deler som passet tematisk sammen i konvolutter og stadig å gå tilbake å lese de hele intervjuene under ett. Slik har jeg flere ganger oppdaget nye momenter i materialet.

Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om jeg kunne få komme tilbake med tilleggsspørsmål om nødvendig. Det sa alle informantene seg villig til. Ingen av informantene ønsket å få tilsendt det transkriberte intervjuet. Ingen av informantene tok i ettertid kontakt med meg for å få strøket noe fra intervjuene. En av informantene uttrykte at hun følte seg trygg på at opplysningene ble behandlet med respekt.

Etikk og personvern

Min undersøkelse ble vurdert av NSD til ikke å medføre meldeplikt etter personopplysningsloven (vedlegg; 2). Jeg innhentet ingen personopplysninger (Dalen 2004). Informantenes navn og personalia er anonymisert allerede under transkribering av intervjuene. Det transkriberte materialet er kun utstyrt med et nummer. Informantenes navn, barn det jobbes i forhold til og barnehage er ikke nedtegnet noe sted. Det ble tatt opptak av samtalene med MP3-spiller, også i prøveintervjuet. Opptakene ble slettet så snart intervjuet var transkribert.

Alle intervjuene ble transkribert innen åtte dager etter at de var foretatt. I mellomtiden var MP3-spilleren oppbevart innelåst. Verken barn, informanter eller barnehage skulle gjenkjennes i rapporten og materialet måtte derfor anonymiseres. I fremstillingen min

refererer jeg til informantene på følgende måte. En av informantene sier, en annen av informantene hevder osv. Denne måten å fremstille dataene på velges for at informantene ikke skal kunne kjennes igjen ved at ulike uttalelser sammenstilles. Alle informantene blir også referert til som «hun» uansett hvilket kjønn informanten har. Uttalelser som blir direkte referert til, omskrives til bokmål dersom de sies med dialekt. Det vil heller ikke bli nevnt i rapporten hvilke kommuner informantene tilhører.

Informantene mine tilhører en forholdsvis liten gruppe. Det er derfor spesielt viktig å beskytte mot gjenkjenning. Likevel kan ikke gruppen spesialpedagoger som arbeider i forhold til strukturerte talespråkøvinger i barnehagen sies å være en spesielt utsatt gruppe der det er stor fare for stigmatisering. Informanter og intervjuer har tilnærmet likt faglige utgangspunkt. Informantene i mitt prosjekt fremstår som godt rustet til å beskytte sine egne interesser overfor forsker (Dalen 2004). Likevel handler det om at informantene skal bli tatt på alvor. Gjengivelsen av det informantene formidler bør være slik at informantene selv vil kunne kjenner seg igjen.

Informantene har gitt informert samtykke til å være med på intervjuene (vedlegg; 1). I tillegg til skriftlig orientering om prosjektet på forhånd gikk jeg på nytt igjennom momenter fra samtykkebrev i forkant av hvert intervju. På denne måten mener jeg at de forskningsetiske retningslinjene ivaretas og at undersøkelsen har ivaretatt informantens personvern.

Kapittel 6: Presentasjon av datamaterialet

Det var et omfattende materiale jeg satt igjen med etter intervjuene. Her vil jeg imidlertid bare presentere det jeg fant relevant når det gjelder forståelsen for talespråkøvingene og gjennomføringene av disse i barnehagen. De forhold som fremstod som relevant presenteres under fire kategorier. Progresjon og læring, gjennomføring, rammefaktorer, og til sist veiledningsbehov.

Kategoriene følger for en stor del temaene i intervjuguiden. Dataene fremstilles som beskrevet i kapittel fire som en Case. Likevel har jeg, for å få frem nyanser, noen ganger tatt med forskjeller og ytterpunkter i datamaterialet. Dette har særlig vært tilfellet dersom det har vært forhold i datamaterialet som har skilt seg spesielt ut. For å øke lesbarheten og å ivareta hensynet til informantenes anonymitet, har jeg valgt å omskrive sitater til bokmål. Hvilken informant som kommer med hvilke uttalelser blir det heller ikke referert til. Dette er ment å skulle beskytte informanten fra gjenkjennelse ut i fra sammenstilling av mange uttalelser. Når informantene av og til refereres til som hun, så er dette uavhengig av hvilket kjønn informanten har. Når det refereres til barn omtales alle som han uavhengig av hvilket kjønn barnet har. Av hensyn til lesbarheten har jeg omformulert enkelte sitat og deler av sitat, fra muntlige utsagn til skriftlig tekst. I disse tilfellene har jeg bestrebet meg på at innhold ikke skulle forandres, eller nyanser i utsagnene gå tapt.

Kategori 1 Progresjon og læring

Taleproduksjon og lytting

Alle informantene er opptatte av å forsøke å lokke barnet til å produsere talelyder ved og imiterer eller herme. Informantene er også opptatte av barnets progresjon, og det som fremstår som vanskelig for barnet når det gjelder talespråk. En av informantene sier om barnet at det er blitt flinkere til å si og imitere språklydene enkeltvis men at barnet ikke bruker lydene i ord. En annen av informantene poengterer at det er vanskelig for barnet å produsere noen av enkeltlydene og sier: *«altså når vi sitter å jobber med n.. altså han får den ikke.... altså det er ikke m og det er ikke n.. det blir en slik i mellom..»*

Den siste av informantene forteller at hun må hjelpe barnet når det er mange lyder og barnet ikke får til å imitere. Det er trolig at den hjelpen hun gir er visuell støtte. *«Nå er det seks lyder, må hjelpe ham litt for å kjenne dem igjen... må hjelpe ham litt ja. Han klarer ikke å herme i alle fall»* Informantene er usikker på hvordan hun skal gjennomføre en lytteøvelse og

hva som er lytting når barnet samtidig har bilder å støtte seg til. Under intervjuet reflekterer informantene rundt dette og kommer selv frem til en forståelse av hva lytting er.

Hos to av informantene er der uttalelser som indikerer at det legges en hovedvekt i øvingene på barnets egen lydproduksjon. En hovedvekt på barnets egen lydproduksjon kan ut i fra intervjumaterialet bety at det hos to av informantene legges noe mindre vekt på auditiv persepsjon og bevissthet, som beskrives i kapittel to. En av de to informantene sier følgende: «Når jeg vet at det er lyder som han har vansker med å produsere så jobber vi mere med disse enn med lyder som han bruker men må lære å skille mellom» En tredje av informantene beskriver derimot at hun vektlegger lytteøvelsene ut i fra hvilken lyd det gjelder. «Å.. det blir jo mye lytting.. i hvert fall de to første ukene.. da er det veldig mye lytting der jeg hele tiden holder på....men så er det alt etter hvilken lyd det er..»

Månedspaner og plan for konsonantøvinger

Alle informantene gir uttrykk for at månedspanene som følger hver lyd er enkle og forholde seg til og like fra måned til måned. Samtidig gir de gjennom dette også uttrykk for at månedspanene er hele progresjonen i konsonantøvingene. En av informantene sier det slik:

«Men jeg tror jo at dette opplegget gjør at .. altså at du er mer sikker på hvordan du skal jobbe og hva du skal jobbe med... altså opplegget er så tydelig fra måned til måned at du vet hva du skal holde på med i så og så mange uker...sånn ca frem og tilbake...»

De andre to informantene fremhever også og at det kan være en utfordring at opplegget blir likt fra måned til måned og den ene sier: «Å så ordnet jeg til pakke nr to... så er det i utgangspunktet ganske likt.. det er bare ny lyd...» Den andre er også i tillegg til å uttrykke at månedspanene blir litt like fra måned til måned, usikker på hvordan hun skal kunne variere månedspanene. Hun sier «.. men hvordan man skulle ha variert er jo og vanskelig.....»

I intervjuene gir informantene uttrykk for at de ikke har forstått eller fått med seg at fellestrekk mellom lyder skal løftes frem. At de er usikre på om de skal gå raskt videre eller hoppe over en lyd som barnet kan, gir indikasjoner på at fellestrekkene mellom lydene ikke løftes frem.

Et eksempel på slike utsagn kan være:

«..for når han kan lydene så tenker jeg at det ikke er noe å dvele med. Det kjenner jeg på.. jeg kjenner på det...så derfor går jeg videre nå selv om det ikke har gått så lang tid som det først var planlagt.»

En annen av informantene sier «..å så er jeg usikker når han kommer til en lyd som han kan veldig godt... om en da skulle ha valgt å hoppe over den lyden?.....»

En tredje av informantene sine uttalelser indikerer også at hun ikke har forstått at fellestrekk mellom lyder skal løftes frem. I tillegg er denne informanten usikker på lydsystemet som ligger til grunn for øvingene, og mener at hun kan plukke lyder slik at de dermed ikke følger oppsatt progresjon. Informanten sier: «*Det var noen rare lyder med tje..eller noe sånt.. at jeg.. vi tar det som jeg tenker er enklest...som han vil mestre... slik tenker jeg... tror jeg?*»

Ved oppfølgingsspørsmål forsøkte jeg i intervju situasjonene å komme inn på fellestrekk mellom lydene. En av informantene tolket oppfølgingsspørsmålet til å gjelde hvordan man jobber med å bevisstgjøre barnet i forhold til enkeltlyd og sa: «*det har vi snakket litt om ..at det kommer luft ut av munnen..*». De andre informantene snakket om andre ting da jeg forsøkte å pense dem inn på fellestrekkene ved lydene.

Læring og mestring

Alle informantene kommer tilbake til det å hjelpe barnet og det å verne barnets mestringsfølelse i mange uttalelser. De legger stor vekt på barnets motivasjon, lek og at det skal være morsomt for barnet å være med i språkøvingene. En av informantene har laget en terning med lyder på «*og så leker vi med terningen og lyden kommer frem og han skal si hvilken lyd det er... å da bruker jeg lyder han kan.. for mestringsfølelsen.. og han synes det er moro.. så kommer det inn lyder som er vanskelig innimellom*»

En av de andre informantene forteller at hun må hjelpe barnet når de spiller kortspill som inngår i øvingene på ordnivå. «*Når vi har trukket alle og ser at vi ikke får par på alle så må vi begynne å spørre.. Kan jeg få Kikki eller Peppe eller.....det gjør han med hjelp.. Må hjelpe han litt.*»

Eller som en annen informant sa om figurene: «*Jeg må hjelpe ham for å kjenne dem igjen*»

Informantene beskriver usikkerhet i forhold til barnets læring og hvordan de skal gå frem. Usikkerheten kom også noen ganger til uttrykk i kroppsholdninger og tonefall hos informantene. En av informantene har sett på progresjonen i forhold til hvilke lyder som skal jobbes med fremover og tenker at noen av lydene kommer til å bli vanskelig å vise barnet og å jobbe med «*jeg vet han kommer til å slite med d, b, k og alt dette her....det tror jeg blir*

kjempevanskelig. Han har jo ikke ord med noen av disse lydene. Han har jo p.. og så sier han pappa men han har ikke ord med de andre lydene»

En av informantene beskrev usikkerhet i forhold til hvordan hun skulle hjelpe barnet med dette spesifikke som gjelder lydene. Hun sier at barnet kan uttale n- lyden klart og tydelig i ordet nei, men at lyden ikke kommer like tydelig i andre ord som de jobber med «... så kan han jo lyden for det om den ikke blir helt perfekt når vi sitter og jobber?... at det er mer den her spesifikke treningen som kan bli vanskelig for han for lyden er jo der...?»

En av de andre informantene synes det er spesielt vanskelig å få barnet til å forstå og å jobbe med de innledende munnmotoriske øvelsene «... det har vært vanskelig å jobbe med blant annet denne munnmotorikken. Han har ikke vært mottakelig i det hele tatt..»

Repetisjon

Det introduseres for barnet en ny lyd med ca. en måneds mellomrom. Informantene er opptatt av at de ikke skal legge bort lyder de tidligere har øvet på når en ny lyd introduseres for barnet. Lyder holdes ved like blant annet ved å bruke program på IPAD hos en av informantene. Hun sier at de lydene som barnet har lært seg er der, men at hun legger vekt på og hele tiden friske dem opp slik at de ikke skal falle bort igjen « Men jeg legger bort selve øvingen, men lydene er der i forhold til de taktile bokstavene og nå ikke minst i forhold til terningen og i forhold til dansende bokstaver på IPAD` en».

En annen av informantene sier at hun tar opp igjen lydene daglig: «slik at han skal kunne mer med lydene hver dag.. at de ikke skal falle bort»

En tredje av informantene uttrykker usikkerhet på måten hun forsøker å holde fast ved å arbeide med fantasifigurene når de går videre til en ny månedsplan med ny lyd og nye fantasifigurer. Informanten lar assistenten overta og jobbe med forrige måneds lyd. På oppfølgingsspørsmål fra meg kommer det frem at assistenten da jobber på samme måte med lyden som informantene hadde gjort tidligere det vil si alene med barnet og ikke i andre situasjoner og på andre måter. Denne informantene sier: «Jeg vet ikke om det blir feil?...sånn at de har brukt mer tid på det etterpå når jeg har tatt en ny lyd...prøve det litt mere ut.. slik at det ikke bare forsvinner ut med en gang.»

Generalisering i barnehagen

Alle informantene har som tidligere beskrevet praktisk erfaring med å jobbe etter Karlstadmodellen. Det er et grunnleggende prinsipp i Karlstadmodellen at det som læres i enetrening skal generalisering og tas i bruk i mange situasjoner og på flere arenaer. Det kommer frem i intervjuene at generalisering i forhold til talespråkøvingne ikke er like vektlagt som det øvrige arbeidet etter Karlstadmodellens prinsipper tidligere har vært. En av informantene synes det er vanskelig å gå inn i leken til barnet på avdelingen og sier at avdelingspersonalet vet hvilke lyder barnet arbeider med «*..men jeg ser det slik at det blir mere i enetreninga. Det blir det ja....*» En av de andre informantene uttrykker «*For at jeg så jo det at da vi holdt på med Karlstad tre.....var det mye mere ute på avdelingen ... så at det her lydopplegget blir mer....mer sært?, at det....ja..*»

En tredje informant formidler også at de ansatte i barnehagen er vant med og gjerne vil ta i bruk ting ute på avdelingen og at det ble gjort i forhold til det øvrige arbeidet i forhold til Karlstadmodellen men ikke i samme grad i forhold til talespråkøvingene. Hun forteller om et kurs i Karlstadmodellen trinn tre, «*..disse gymaktivitetene vi hadde sist når vi var på kurs... de har vi jo tatt inn i gymmen. Bruker vokalene når vi deler gruppen...*»

Vektlegging av andre tiltak i barnehagen

Informantene uttrykker at barna som jobber i forhold til de strukturerte talespråkøvingene har andre tiltak som også vurderes som viktig av informantene. For det første kommer det frem en oppfatning av at det kanskje kan bli for mye fokusering på talespråket i forhold til andre aktiviteter. En av informantene sier at barnet har enetrening i forhold til de systematiske talespråkøvingene hver dag, og at hun følger dette noe opp på avdelingen. Hun sier:

«...så tenker jeg at det er nok av den delen av hans trening. Så har han den finmotoriske treningen i tillegg... så har han den grovmotoriske ute og så har han.. ikke minst det sosiale... der jobber vi veldig for at han skal være i lag med...»

En av de andre informantene har erfaring fra at talespråkøvinger ikke bør være så ofte og uttrykker usikkerhet i forhold til dette «*En må ikke la det bli for mye tenker jeg.. jeg vet ikke om det tenkes hver dag?.. det blir ikke hver dag, ...men jeg synes ikke det gjør noe..*»

En tredje av informantene forteller at barnet har mange aktiviteter som kan konkurrere om barnets tid og sier:

«Jeg synes det er viktig at han får være med på språksprell, for det har han nytte av.. og det er viktig at han får være med på steg for steg, for det har han nytte av.. og så er det musikkstund og så er der.. og derfor så synes jeg at det kan være vanskelig å skulle ta ham ut for å få gjort... mine ting.»

Kategori 2 Gjennomføring

Om Materiellet

Når det gjelder de innledende munnmotoriske øvelsene, så er det ulike oppfatninger hos informantene. En av informantene forteller at det er vanskelig å holde på med munnmotoriske øvelser fordi barnet vegrer seg, men at dette har blitt bedre den siste tiden. En annen av informantene forteller derimot at barnet synes det er moro med munnmotoriske øvelser. Denne informanten forteller også at hun ikke benytter seg av de forslagene til munnmotoriske leker som følger med de systematiske talespråkøvingene da hun ikke har satt seg inn i disse. Hun forteller *«Har ikke brukt med den tannbørsten og hva var det for noe annet som skulle være?. Jeg bruker litt slik puffet ris... som han henter med tungen. Å så bruker vi jo klovnekortene og gjør masse grimaser.. det synes han er moro»*

En tredje informant forteller at heller ikke hun har brukt *«den her tannbørsten og disse tingene »*

Informantene beskriver hvordan de gjennomfører ulike øvelser på ord og lydnivå men stavellesnivået blir viet mindre oppmerksomhet i det som to av informantene formidler.

En av informantene hadde ikke fått med seg hvor materialet til øvelsene med stavelser skulle hentes fra og sier *«Du har pe-pa-py- disse her dukkene.. Hvor henter jeg dem henne?»*

Den tredje informanten som vektlegger stavellesnivået på lik linje med lyd og ordnivå, beskriver at hun i øvingene begynner ved å introdusere en av figurene og når barnet skiller auditivt denne figuren fra de andre figurene sier hun at hun begynner øvingene med: *«figurene og med lyden og med de taktile bokstavene.. til lyden så holder vi på med stavelleskortene.. hva som hører sammen og han skal skille ut å..å..å.. han leker en del med dem og ja for at jeg skal være sikker på at han skiller ut lydene»* Til sist beskriver informanten *«Å så spiller vi lotto med de lydene..»* Lotto følger med til hver lyd og har til hensikt å øke oppmerksomhet mot første lyd i ord. Hun forteller videre om tilretteleggingen at hun har kjøpt en boks der lydbokstavene oppbevares og kan sprette ut.

To av informantene gir uttrykk for at både de og barnet synes at arbeidet med prosodien er moro. En av informantene sier om arbeidet med prosodien i den boken som hører til materiellet og følger hver lyd *«han herma faktisk meg, han gjør det og følger intonasjonen- hever og senker stemmen.. grov og mørk og lys og .. det gjør han han synes det er veldig morsomt.. ler»*. Den tredje informanten sier ikke noe om prosodien.

Informantene har ulike oppfatninger i forhold til hva i hvilken grad de mener at materiellet har appell til barna. En av informantene sier: *«Altså jeg ser jo på en del av disse lekene... de er veldig uaktuelle for ham.. altså han er rett og slett ikke der....Du får han ikke med på det»*

En annen sier at *«De her figurene er han faktisk ikke så glad i, da kan det hende at han en dag.. at han er veldig.. at det er bare nei.. nei.....nei»*

Dette står i kontrast til den tredje av informantene som hevder at det er et morsomt materiell *«og det er jo litt annerledes og rart...figurer som han aldri har sett før. De appellerer veldig til han.»*

Alle informantene er opptatte av å tilpasse materiellet til barnet. En av informantene ser for seg at det på sikt kan bli vanskelig å holde motivasjonen oppe hos barnet da barnet får tre nye figurer hver måned som barnet ikke så lett blir fengst av. Informanten sier at:

«..jeg ser jo at det kan hende at jeg om noen mnd. må skifte dem ut med noe annet.. at jeg må finne konkreter eller.. for det er jo å holde spenningen at han synes det er moro.. må se litt etter hvert at det ikke blir slik at han begynner på pese..»

I tillegg til å tilpasse materiellet som tilhører de detaljerte konsonantøvingene trekker to av spesialpedagogene også inn annet materiell eller erstatter øvinger med ting de kan fra før av

Motivasjon og oppmerksomhet

Alle informantene legger vekt på barnets motivasjon og gir beskrivelser av hvordan de gjennom tilrettelegging forsøker å motivere barnet. Den ene informanten sier for eksempel at hun må jobbe for få barnet med i øvingene og at det ikke skal bli kjedelig for barnet. *«..Må finne på noe nytt hele tiden, ja det blir mye tull....plutselig faller bokstavene i gulvet.. så er det plutselig kjempemorro og han er med.. så det er det å klare å nå ham hele tiden.... Det er kanskje det som kan være utfordringen»*. En annen av informantene forteller at barnet fort synes det blir kjedelig dersom hun vil styre fremdriften. Hun sier at hun må ta lytteøvelsene inn i leken *«Nu må du gjemme Tatta og Titti.. så får jeg sjekket om han hører forskjell når jeg*

spør om han kan gi meg Titti....det er egentlig ungen som styrer det». En tredje informant sier at de voksne må snues om i forhold til det barnet vil «ellers blir det bare blokkering og så vil han bare ut...så han diktet opp.. slik at vi fikk flere elementer inn og flere lyder på terningen.. klypte ut .. laminerte og lagde»

To av informantene formidler motsatte erfaringer ved å forsøke å motivere barnet de jobber i forhold til, ved å ta andre barn inn i øvingene. Den ene forteller at hun har forsøkt å ta et annet barn med i treningen men opplevde da at det andre barnet tok for mye over og det barnet hun jobbet i forhold til sammenlignet seg og mistet motivasjonen «*Ja det er vel noe med at han føler at det er så lett for dem*». Den andre informanten har opplevelse av at det er motiverende for barnet å ha med seg en venn inn i øvingene. De to informantene har samsvarende uttalelse i forhold til om at andre barn som eventuelt skal være med i øvingene, ikke bør overta for mye og de må godta og vente «*For når det er unger som krever mye og styrer mye,, da kan de ikke være med. Det må være en unge som er litt lik på en måte*»

Den tredje informanten sier ikke noe om å ta andre barn med inn i øvingene

Alle informantene benytter seg av en eller annen form for premiering som motivasjonsfaktor. Det dreier seg oftest om at barnet får velge selv noe det skal gjøre til slutt etter at konsonantøvingene er ferdige. En av informantene sier at barnet vet hvilke øvinger han skal ha «*og så får ungen velge seg noe han skal gjøre til slutt... slik at en har liksom det lokkemidlet med noe moro som han selv kan bestemme..*»

En annen av informantene forteller at «*...en dag da han er ekstra sur kan jeg nok legge IPAD en ved siden av og si at når vi er ferdige skal du få låne den..*» Eller«*... å så får han velge seg enten lotto eller puslespill som premiering når han er ferdig*»

Kategori 3 Rammefaktorer

Foreldrenes/nettverkets rolle

Informantene forteller at foreldrene har vært mindre involvert enn de vanligvis er i forhold til annen jobbing etter Karlstadmodellens prinsipper. Foreldre bemerker likevel positiv talespråkutvikling hos barnet. En annen av informantene beskriver at hun for å komme i posisjon i forhold til barnet til å begynne med hadde mor med på øvingene men at de gikk bort i fra dette. «*... sånn at da var mor sammen med... men så blir han så oppmerksom på at*

det handler om han, at det ble veldig mye abligøyer og det ble vanskelig å få gjort noen ting..» En annen av informantene sier «Har jo inntrykk av at faren egentlig ikke vet hva det dreier seg om selv om han er positiv». En tredje informant uttrykker at mor synes det er fint med de systematiske talespråk øvingene og at mor er flink til å gjøre tegn til tale. Informanten sier videre «Men har ikke satt mor inn i dette materiellet.. hun spør heller ikke hvilken lyd og slik han holder på med, hun stoler på meg.. tror jeg.. jeg føler at hun stoler på meg.»

Struktur i barnehagen

Alle tre informantene gav uttrykk for at det er strukturert i barnehagene. Når de jeg intervjuet skulle beskrive hva struktureringen gikk ut på så trakk alle frem at gjennomføring av språksprell bidrar til at det er strukturert i barnehagen. Etter dette trekker også alle informantene frem skoleforberedende aktiviteter. Ut over språksprell og førskolegrupper nevnes også steg for steg og det å ha funksjonshemmede barn i gruppen som faktorer som bidrar til at det er strukturert i barnehagene. En av informantene sier så:

«kjører vi språksprell med alle fireåringene, som er et strukturert opplegg som blir gjennomført hver dag. Og femåringene har åtte måneders kurset som skoleforberedende, som gjennomføres hver dag. Så det .. altså.. jobbes veldig strukturert.. Og vi har en som har vansker som kanskje tipper mot Aspbergers.. å... det er klart at det gjør at vi har en veldig strukturert hverdag»

En annen av informantene sier at de i barnehagen er «*veldig flink med å bruke tegn og det er veldig tydelig og forutsigbart.. dagene i barnehagen.. Språksprell og steg for steg og førskolegruppe...»*.

En tredje informant sier «*Her er mye strukturert arbeid.. vi har jo mange barn med spesielle behov..»*

Samtlige informanter meddeler at det har skjedd store forandringer i barnehagene når det gjelder grad av struktur de siste årene. En av informantene sier at tidligere var det jo ikke aktuelt med språksprell eller steg for steg«*... Vi hadde jo Jørgen Frost sine ting før den tid, mene.. det var jo en slik morsom ting som man kunne gjøre engang i ny og ne... men ikke sånn systematisk..»*

En annen av informantene fremhever at hele dagen i barnehagen er strukturert og hun tenker at dersom det ikke hadde vært funksjonshemmede barn i barnehagen så hadde det vært rolig «*Barna vet når de kan leke, når de voksne bestemmer*» Ingen av informantene referer til at det er noe problem i forhold til de andre barna, å ta barnet ut av gruppen for å gjennomføre talespråkøvingene en av dem sier «*Nei de er jo ikke klar over på noen måte hans type trening*».

En tredje informant sier at hun får gode tilbakemeldinger fra skolen i forhold til «*hva de forstår.. altså hvor langt de er kommet i forhold til stavelser og i forhold til rim... regler. Vi holder på med masse rim.. helt fra dem er tre år*»

Lokale logopeder

En av informantene forteller «*Vi skulle jo begynne i september.... men så ble jo logopeden borte... men vi har jo begynt uten å vite helt hvor hun ville vi skulle... men når hun aldri kom så ble det veldig vanskelig*» Spesialpedagogen forteller videre at det var vanskelig for henne å få tak i materiellet som logopeden hadde tatt vare på og sier «*Til slutt så ga hun meg litt, men jeg kunne ikke få alt av opplegget.. for det var kun for logopeder*». Spesialpedagogen forteller at hun i utgangspunktet føler at hun får til de systematiske talespråkøvingene men «*... så blir jeg jo den der lille jenta som har fått beskjed om at dette kan ikke du..*». En annen av informantene forteller at hun har hjelp fra logoped ganske ofte «*... men så lenge hun ikke har noe mer kunnskap om det enn det jeg har.. så er det vanskelig*». Informanten formidler at hun gjennom å arbeide direkte med barnet opparbeider seg en bedre kompetanse i forhold til talespråkøvingene enn logopeden. Den tredje informanten forteller om sitt samarbeid med logopeden og at hun i forbindelse med talespråkøvingene føler at hun drar nytte av at logopeden har jobbet med barn som har nedsatt hørsel. «*Det er jo litt fint med logopeden.. jeg lærer masse av henne.. hun har jo holdt på med barn som har nedsatt hørsel*»

Fysiske rammefaktorer

To av dem jeg intervjuet var svært fornøyde med de fysiske rammefaktorene for å kunne gjennomføre talespråkøvingene i barnehagen. De hadde egnede rom å jobbe i. Dette stod i motsetning til den tredje informanten som fortalte om uhensiktsmessige fysiske forhold der hun måtte benytte et kontor der det var forstyrrelser. Hun sier «*Det skulle ha vært et øvingsrom som bare var for....altså det henger ikke noe på veggene....slik at en kan ha fokus på det som skjer*»

Alle informantene kom med uttalelser om at det var til dels mye arbeid med materielle En av informantene sier «*kunne tenkt meg at de var ferdigskrevet alle disse ti pakkene... kunne ha tenkt meg til at de var helt ferdig.. du skal bruke tiden til så mye.*»

En annen fortalte «*for det tar jo litt tid å forberede dette her å lage det ferdig og tenke ut nye måter... for du kan ikke kjøre det samme måned etter måned..*»

Kategori 4 Veiledningsbehov

Kurs

Informantene sier alle at de ønsker seg kurs om de systematiske talespråkövingene

Den ene av informantene viser en eklektisk holdning og ønsker seg kurs slik at hun har mer å variere med og blande sammen med det hun kan fra før. Hun sier samtidig at hvis hun kommer på kurs så er det mye hun allerede vet. Hun sier videre «*så skal jo sikkert logopeden også på kurs og det tror jeg blir viktig... så lenge hun er min nærmeste veileder*».

En annen av informantene trekker paralleller til kurs hun har vært på i forhold til trinnene i Karlstadmodellen og sier at da hadde hun bøkene ble inspirert og fikk mye innputt «*Men nå gikk vi motsatt vei.. Du fikk ikke noe....ikke hadde du bok og så kommer kanskje kurs nå senere ... men det er jo klart man kan jo ikke bare gå å vente på at det skal komme.. ungen har jo sitt behov....man må jo prøve*». En tredje av informantene sier at kurs ville ha gjort henne tryggere.

Oppfølging

Alle informantene sier de ønsker at det hadde vært tettere oppfølging i starten. En av dem forteller at det skulle ha vært tettere veiledning i starten, hun sier «*.. jeg føler det sånn første måneden, altså når du har kjørt første pakken, så var det så nytt for meg å...da var det spennende. Å så ordnet jeg til pakke nr. to... så er det i utgangspunktet ganske likt.. det er bare ny lyd...*». En annen av dem sier at hun har mulighet til å ringe og spørre «*... Men det hadde vært nyttig for meg med tettere oppfølging.. det er klart at det er noe med å motivere meg.. i hvert fall i startfasen. Det beste hadde vært å få komme, å være i lag med noen som kan det og få se det. Det er jo veldig fint at jeg kan ringe og spørre...men »*

Og en tredje informant sier at noen skulle vært og sett henne jobbe i startfasen «... ja vært og sett.. gjør jeg det riktig... gjør jeg det ok... er det noe jeg glemmer... for det er det helt sikkert»

En av informantene fremhever spesielt at det er vanskelig at hun ikke har helt klart for seg hvordan hun skal gå videre etter at hun er ferdig med de første lydene. Da hun i forhold til de første lydene viste hvor hun skulle videre kunne hun forberede seg «.jeg kunne være klar når vi skiftet over. Det synes jeg er vanskelig nå.. jeg vet faktisk ikke hva jeg skal jobbe med videre... så det savner jeg veldig at det hadde vært ei bok.. og logopeden vet jo gjerne kanskje mindre enn meg .. siden jeg jobber med det».

Å ha noen å snakke med

Samtlige informanter kommer på ulike måter inn på at de hadde trengt å ha noen lett tilgjengelig for å snakke med. En av informantene sa det på følgende måte «Ja om så bare det å få lov til å si hva man gjør til noen som skjønner hva du driver med... kollegaveiledning eller noe sånt... det er noe med å ikke bare være alene». En annen av informantene fortalte at hun hadde hørt at de kanskje skulle starte opp med disse øvingene i en annen barnehage i kommunen. Hun håper at de starter opp slik at de kan være to som kan diskutere dette «..og, ja....hjelp hverandre litt da.... for det trenger ikke å være det store.... men litt slike her råd og tips». En tredje av informantene sier også at hun trenger noen å snakke med og sier «.. det er så lett for og bare å gå i sitt eget spor.. bare det her å bli intervjuet kan kanskje gjøre at jeg våkner litt opp og tenker videre. Jeg må jo tenke meg om kjenner jeg.»

Kapittel 7: Drøftinger

I kapittel seks har jeg presentert datamaterialet fra intervjuene i fire kategorier.

Utgangspunktet for de fire kategoriene var temaene i intervjuguiden. I dette kapitlet skal jeg danne kategorier på tvers av disse og drøfte noen av de mest fremtredende faktorer som kommer frem i intervjumaterialet. Faktorene vil jeg drøfte i følgende tre grupperinger: Konsonantøvingene er nye, fra lytting til produksjon og talespråkøvingene i barnehagen.

Konsonantøvingene er nye

Et av de mest fremtredende aspektene som kom frem under intervjuene var informantenes usikkerhet. Mye av usikkerheten kan slik jeg ser det knyttes opp i mot at talespråkøvingene er forholdsvis nye for informantene, og at de i intervjuene ga uttrykk for at de hadde hatt behov for, og ønske om en tettere oppfølging og veiledning i startfasen.

Konsonantøvinger og månedsplaner- en systematikk i to deler

I Kapittel to har jeg redegjort for at fellestrekk mellom lyder som produseres på samme måte er ment å skulle løftes frem og at dette er en grunnleggende tanke bak talespråkøvingene. I flere uttalelser sier informantene at de hopper over å jobbe med lyder som barnet kan si. Alternativt kunne informantene ha utnyttet at barnet kan disse lydene for å bevisstgjøre barnet i forhold til nye lyder som lages på samme måte, slik som det legges opp til i konsonantøvingene.

Det kan oppfattes som et paradoks at samtidig som informantene ikke forholdt seg til fellestrekkene mellom lydene var samtlige informanter enige om at strukturen i øvingene var enkel og lett å forstå. En av informantene uttrykte dette på denne måten

«Tror jeg skjønner fremgangen på en måte.. det tror jeg at jeg gjør.. det er stort sett de figurene og det som er rundt figurene som er essensen tenker jeg i dette her..»

På den ene siden oppfattes den delen som i kapittel to beskrives som månedsplan som enkel. Den oppfattes så enkel og repeterende at alle informantene på ulike måter gir uttrykk for at det kan være utfordrende å være kreative nok i forhold til å variere månedsplanene. På den andre siden er et viktig poeng ved konsonantøvingene ikke forstått. Dette har gitt meg noen refleksjoner. For det første er det mulig at det å jobbe med fellestrekkene i talespråkøvingene var uvant og faglig krevende med hensyn til blant annet den særegne begrepsbruken som

kommer frem knyttet til talespråk. Kanskje oppstod det barrierer i mot å ta inn over seg denne delen av struktureringen? I undersøkelsen kom det frem at å jobbe med talespråkøvingene kan oppleves som sært. Kan det være slik at dette kan være med på å understøtte en slik antakelse.?

Når det gjelder psykologiske barrierer er det spesielt viktig å forholde seg til behov for sikkerhet og trygghet versus usikkerhet og utrygghet (Skogen2009:77) Det kan fremstå som rimelig å tenke at det kan ha oppstå en psykologisk barriere ved at selvfølelsen har blitt utfordret. Når en skal forholde seg til noe nytt som en kanskje ikke helt forstår kan det skape utrygghet i forhold til egen kompetanse (Skogen2009:77). På den ene siden kan en tenke seg til at informantene for å verne selvfølelsen fokusere på det de lettest forstår. På den andre siden kan dette også henlede oss tilbake til kapittel to. I kapittel to beskrives det at innføringen skjedde over en dag. Det er trolig at dette medførte mye informasjon for informantene å ta inn over seg på en gang. En av dem sier «*for det er klart jeg fikk veiledning da jeg skulle starte opp men det blir masse informasjon.. slik at det er mange ting du skal klare å huske.....*»

For det andre har det gitt meg refleksjoner i forhold til om det mest åpenbare, den enkle strukturen som følger hver lyd, strukturen sammen med materiellet og den praktiske tilretteleggingen kom til å overskygge det som kanskje var mer faglig utfordrende også i den innføringen som ble gitt. Det er mulig at jobben med fellestrekkene mellom lydene kan ha blitt underkommunisert eller delvis utelatt da informantene fikk innføring i forhold til konsonantøvingene.

Som beskrevet i kapittel to fikk informantene en innføring som var bygget opp som en «miniforelesning». Etterpå ble metodikk drøftet og materiell manipulert. At materiell og konkrete øvinger kan ha overskygget det å rette fokus på pedagogiske prinsipper, overordnede målsettinger i forhold til progresjon og teori samt vokabular i forhold til talespråk, er trolig. Dette kan understøttes av den forståelsen som kommer frem i intervjuene og gjennom hva de valgte å legge spesielt vekt på. Informantene har i intervjuene vært opptatt av månedsplanene, konkret tilrettelegging av materiell og metodikk og at dette tar tid. En av informantene uttrykte det på denne måten «*Det er jo svenske bokstaver og litt sånn på dette materiellet.og ordene kan jo ha en annen første lyd enn på norsk vi må justere dette og det blir litt ekstra arbeide...*» Informantenes vektlegging av materiell og metodikk må også ses i lys av at materiellet og de lekene som foreslåes er relativt omfattende å sette seg inn i.

Logopedens rolle

Det går frem av informantenes beskrivelser at de lokale logopedene har hatt en uklar og liten rolle i forhold til gjennomføringen av talespråkøvingene. En av informantene opplever et generelt godt samarbeid med logopeden men gir uttrykk for at denne kan tilføre lite i forhold til talespråkøvingene. En annen av informantene finner logopedens kunnskaper når det gjelder hørselshemmede barn relevant, mens en tredje av informantene opplever seg undervurdert av logopeden.

Delvis manglende samarbeidet med logopedene kan ses i lys av at veiledningsforholdet i forhold til talespråkøvingene ikke var avklart på forhånd. Det var ikke avklart hvilken rolle logopeden skulle ha og hva logopedens bidrag skulle bestå i. At den ene informanten følte seg undervurdert, finner jeg i lys av denne oppgavens formål, interessant å komme litt nærmere inn på.

Ut i fra de yrkesetiske retningslinjene for Norsk Logopedlag(1996) bør logopeden samarbeide med andre fagpersoner. Et profesjonelt rådgivingsmøte bør omrammes av etiske prinsipper som ivaretar rådsøker i dette tilfellet spesialpedagogen som her ikke følte seg ivaretatt (Lassen2004:28). Ut i fra dette tenker jeg at det er viktig å påse at rollene, samarbeidet og rådgivningen som skal foregå mellom spesialpedagogen, barnehagen og den lokale logoped klargjøres på forhånd. Et aktuelt tiltak kunne slik jeg ser det ha vært å utarbeide en formalisert veiledningskontrakt mellom barnehagen, spesialpedagogen og logoped. En veiledningskontrakt ville kunne være klargjørende og for eksempel tydeliggjøre spesialpedagogens behov for hjelp i forhold til spesifikke kunnskap knyttet til språklyder. Veiledningskontrakten ville også være klargjørende i forhold til ansvarsfordeling mellom logoped, spesialpedagog og barnehage. Om det ikke blir nedfelt en veiledningskontrakt så vil det være av stor betydning at roller og ansvarsfordeling klargjøres på annen måte.

Det kommer frem i intervjumaterialet at informantene føler seg alene. Informanten ønsker seg noen lett tilgjengelig å snakke med som er i samme situasjon som dem selv, eller forstår hva de snakker om. Ut i fra intervjuene så fremstår de likeverdige uformelle samtaler som et like stort behov i forhold til gjennomføringen av talespråkøvingene som rådgiving fra logoped. Behovet for å ha noen å reflektere sammen med er forståelig. Kjennetegn ved vellykkede profesjonelle som i dette tilfellet mine informanter er at de har evne til å reflektere over egen praksis, justere praksis og bli stadig dyktigere (Skogen2009:35). Å reflektere i gruppe kan være svært fruktbart da en lett kan få løftet frem mange perspektiver på det som reflekteres

over. Studiesirkler der for eksempel metodikk, materiell og teori rundt talespråk drøftes og studeres i felleskap, er en kjent metodikk i Karlstadmodellen.

Talespråkøvingene, nettverk og generalisering

Nettverkstenkningen med språknettverk rundt hvert enkelt barn er vanligvis en sentral del av Karlstadmodellen. Gjennom informantenes uttalelser kommer det imidlertid frem lite vektlegging av foreldrene og barnets nettverk sin betydning i forhold til talespråkøvingene.

Generaliseringen i barnehagen der barnet får bruke det som har vært jobbet med i enetrening sammen med andre og i andre sammenhenger og på en annen måte, fremstår også som lite vektlagt. Dette kan slik jeg ser det på den ene siden igjen være et uttrykk for at det var mye nytt som informantene skulle forholde seg til slik at foreldreperspektivet og generalisering ble underordnet i en startfase.

På den andre siden kom det frem i undersøkelsen at informantene syntes det var vanskelig å generalisere talespråkøvingene ute i barnegruppen. Det å jobbe med talespråkøvingene kunne oppleves litt «sært». Dette kan forstås på ulike måter. For det første så kan det dreie seg om at det i barnehagesammenheng tradisjonelt jobbes mye med begrepslæring og språkforståelse og at store talevansker ofte har vært logopeders sitt ansvarsområde. For det andre kan en også tenke seg til at det i forhold til generalisering av talespråkøvingene, kan være utfordrende å koble innholdet i øvingene opp i mot barnets frilek på en naturlig måte. Ut i fra leken som beskrives i kapittel to så er et aspekt ved leken at barnet er i leken, det betyr at barnet selv styrer innholdet i sin lek. En innblanding fra voksne kan kanskje noen ganger ødelegge barnets lek. Et annet aspekt ved leken er at den kan brukes som metode i læringen. Tar vi også et tilbakeblikk til kapittel tre der virksomhetsteorien beskrives så legges det her vekt på samspillet mellom pedagogen og barnet. Slik jeg ser det burde det være plass til både barnets frie lek uten innblanding og mer styrte leksituasjoner der intensjonen er læring. I dette tilfellet læring i relasjon til å utvikle talespråk. Dette kan også ses i lys av hvordan en ser på forholdet mellom utvikling og læring som beskrives på side tjueto.

Under de pedagogiske prinsippene i kapittel to beskrives at taletreningen ikke skal skje isolert men settes inn i en språklig og sosiokulturell sammenheng. Ut i fra dette så har informantene ennå ikke etablert en praksis i tråd med Karlstadmodellens læringssyn. Dette kan kanskje delvis forklares ut i fra som overskriften til dette kapitlet sier: Konsonantøvingene er nye.

Fra lytting til produksjon

Innenfor området tale og taleutvikling er terminologien spesiell, språkbruken kan da også lett bli til hinder for en felles forståelse (Johansson2007:37). I undersøkelsen kommer det på ulike måter frem at forståelse av fonetikk i forhold til fonologi er vanskelig og uklart for informantene. Den ene av informantene formidlet «*men det er klart.... . når du ikke kan noe i forhold til akkurat disse spesifikke lydene.....*» Som beskrevet i kapittel tre dreier det fonetiske aspektet seg om det fysiologiske i forhold til taleapparatet, uttalen av språklyder og fysiske egenskaper ved lyden Hovedfokuset for konsonantøvingene er som beskrevet i kapittel tre knyttet til fonologi.

Hva er lytting? En av informantene var usikker på og reflekterte under intervjuet over hva lytting er på følgende måte «*For da er det lytting.. det er da det blir lytteøvelser når du bruker begge lottoplatene....det blir jo vanskeligere.... men jeg ser jo bildene... det er jo slik det skal gjøres.*». Det er her nærliggende å anta at informanten under øvelsen har hatt fokuset på visuell gjenkjenning av bilder. Materiellet til denne øvelsen består av lottoplater med bilder av gjenstander som begynner på samme lyd. En lottoplate til hver lyd. Det kan være utfordringer i forhold til å jobbe med lytting. En av utfordringene kan være knyttet til visuell matching. Sammenblanding av visuell gjenkjenning og lytting kan forklares og forstås ut i fra ulike innfallsvinkler. For det første kan det dreie seg om tidligere erfaringer hos informanten med å jobbe i forhold til barn der visuell matching har vært det sentrale i øvingene.

For det andre er det som beskrevet i kapittel to om de pedagogiske prinsippene lagt stor vekt på å konkretisere abstrakte språklige fenomener. En måte å konkretisere på er å visualisere, dette medfører at de elementene som barnet skal lytte etter også ofte er visuelt representert som for eksempel lottospillene som beskrives over. Samtidig som barnet skal lytte etter den voksnes tale har det ofte visuell støtte i konkrete eller bilder. Dersom barnet har sitt fokus og sin oppmerksomhet på for eksempel visuell matching, kan det slik jeg ser det være en utfordring å holde fast ved at det er en lytteøvelse. En kan her trekke linjer tilbake til de pedagogiske prinsippene som er beskrevet i kapittel to. der det beskrives at det i Karlstadmodellen vektlegges både en indre og ytre struktur i taletreningen.

Å ha fast struktur i øvingene kan være til hjelpe i forhold til å holde fokus på det som skal jobbes med i forhold til lytteøvelser. En kan en for eksempel legge inn i strukturen å sjekke om barnet auditivt skiller mellom to stavelser, to språklyder eller to ord. Dette kan gjøres ved

å stoppe opp i leken ved for eksempel å be barnet gi deg en av de to stavelserfigurene eller en av to fantasifigurer.

Strukturen i barnets øvinger og lærings situasjonen til barnet kan imidlertid påvirkes av flere forhold. En av faktorene som kan påvirke dette er hvordan den som tilrettelegger og gjennomfører øvingene tenker om og forstår læring.

Informantene var alle opptatte av barnets motivasjon og mestringsfølelse, det kom likevel frem i intervju materialet en noe sprikende forståelse for hvor mye barnet skulle styre lærings situasjonen. En av informantene hevder «*Tenke at han må få lov til å kjøre løpet.. og da kan vi være der... en time å vel så det....han blir ikke ferdig. Så viss han bare får lov til å styre det litt..*» Mens en annen av informantene forteller «*Nå er det egentlig slik at har jeg sagt det så skal vi gjøre det... det nytter ikke å jatte med så får du lov til å male i stedet....*»

På den ene siden kan denne forskjellen i forhold til informantene ses i lys av hvordan informantene forstår sin rolle i lærings situasjonen. På den andre siden kan utsagnene ha sin bakgrunn i at barna er forskjellige og trenger ulike tilnærminger. Utsagnet til den første informanten kan være et uttrykk for et læringssyn tilsvarende psykodynamisk læring. I kapittel tre beskrives det at psykodynamisk læring dreier seg om utvikling og vekst og at læringen ligger implisitt. Det andre utsagnet kan henlede til et læringssyn som fremstår mer lærerstyrt og kanskje jamføres med det som sies om Vygotskys læringssyn i kapittel tre at det er opp til den voksne å bestemme hva som er barnets nærmeste utviklings sone. Eller kanskje det siste utsagnet heller kan dreie seg om et atferdsterapeutisk syn på læring?. Slik jeg ser det kan spesialpedagogene fort komme til å stå i et dilemma mellom på den ene siden etter Karlstadmodellens prinsipper å skulle ivareta barnet som et subjekt som skaper sin egen læring, og formidlingsaspektet i læringen på den andre siden.

Taleproduksjon

Ett av målene i de systematiske talespråkøvingene er egen lydproduksjon som barna skal lokkes til blant annet ved imitasjon. På den ene siden skal det fokuseres på lytting og på den andre siden skal det lokkes til produksjon. Ut i fra informantenes uttalelser så kommer det frem at det legges noe større vekt på produksjon av tale enn på lytting. Målsettingen med talespråkøvingene er jo da også som beskrevet i kapittel to at en gjennom lytting og bevisstgjøring skal kunne lokke til tale.

En av informantene referer til når det gjelder noen av lydene: « *Det blir vanskelig å vise og det tror jeg blir vanskelig å få ham til å produsere*» Uttalelsen « *det kan bli vanskelig å vise..*» Ut i fra uttalelsen kan en på den ene siden tenke at informantene mener det blir vanskelig å vise i betydningen bevisstgjøre barnet i forhold til disse lydene. Men på den andre siden kan uttalelsen indikere at informanten her har fokus på det artikulatoriske ved å produsere lyden. Det er flere uttalelser fra informanten som kan støtte opp om en slik tolkning. Også de to andre informantene er opptatt av hvordan de skal få barnet til å produsere lyder. På den ene siden så arbeides det med lytteøvelser og bevisstgjøring etter oppsatt plan, men på den andre siden så kommer det gjennom uttalelsene til informantene frem ønske om og fokuserer på det artikulatoriske.

Hvorfor informantene i denne sammenheng ønsker et større fokus på artikulering enn det som legges opp til i de systematiske talespråkøvingene, kan det reflekteres over. For det første er det nærliggende å tenke at fokuset på det artikulatoriske kan ha sin bakgrunn i en utålmodighet i forhold til barnets talespråklige utvikling. Det å jobbe med lytting og bevisstgjøring for å fremme talespråket kan kanskje virke lite troverdig når barnet etter mye øving ikke produserer lyd. Det kan kanskje være lettere og mer konkret å tenke at når et barn strever med talespråket så må det ha noe med ansatsrøret som beskrives i kapittel tre å gjøre. For det andre er det i intervjumaterialet uttalelser som tyder på en sammenblanding mellom det å lokke til taleproduksjon gjennom lek og bevisstgjøring og å forsøke å øve frem talespråk ved munnmotoriske øvelser.

For det tredje kan informanten tenke når barnet ikke produserer ønskede talelyder, at barnet i tillegg til talespråkøvingene vil kunne trenge noe mer eller noe annet.

En av informantene sa i forhold til når hun holdt på med en lyd som hun ikke fikk barnet til å produsere «...*så hadde det vært veldig greit med noen tips og råd, jeg har snakket med logopeden om det. Dette kurset hun har vært på med alle sugerørene og alt det her der du kan lure frem lyden...?*» Det kurset informanten her refererer til er «Talk Tools Therapy» eller Oral Placement Therapy (OTP) for Feeding and speech nivå 1. Ved Sara Rosenfeld- Johnson. Som nevnes på side tjuetre i teorikapitlet.

Sara Rosenfeld- Johnson er en logoped fra USA. Som nevnt i teorikapitlet så er OTP en oralmotorisk tilnærming som har til mål å påvirke og styrke de muskelbevegelsene som vi trenger til tydelig tale, drikking og spising (Johnson:2010). Som deltaker på tilsvarende kurs har jeg fått en innføring i metoden. Metoden kan noe populistisk betegnes som fysioterapi for

munnen. Metoden inneholder et sinnrikt system av registreringer for barnets små delferdigheter og bruk av «snakkeverktøy» som sugerør, tyggekubber og fløyter i en nøye systematikk. Gjennom dette søker en å bedre mobilitet, presisjon, utholdenhet i de orale strukturene og musklene som påvirker snakking og spising (Johnson:2010). OTP beskjeftiger seg med forutsetninger som må være til stede for å kunne produsere tale og ikke selve talen.

Irene Johanson hevder imidlertid som nevnt i kapittel tre at: «*Under innlæring og utvikling trener barnet inn nevro- muskulære aksjonsspesifikke system. Det betyr at en trener blåsing ved å blåse, tygging ved å tygge, og tale ved å tale*» (Johansson2007:14). Det er samme apparat som brukes til orale funksjoner som pust, tygging, svelging, suging og blåsing men i følge henne så trener en ikke tale gjennom å øve seg på å suge eller blåse (Johansson2007).

OTP og Irene Johanssons syn ser ut til å stå i kontrast til hverandre I Karlstadmodellen hevdes det som tidligere nevnt at tale og andre orale funksjoner tilhører ulike nevro- muskulære aksjonsspesifikke system og at en kun trener tale ved å tale. I OTP derimot hevder en at en kan trene musklene som påvirker snakking og spising ved å trene styrke og stabilitet i kjeven, blåse suge og tygge.

Det kan virke besnærende å tenke at en vil hjelpe barnet ved noe konkret og synlig som sugerør, fløyter og lignende. Dette særlig når en ikke har klart å lokke barnet til å produsere språklyd ved lytteøvelser, imitasjon og bevisstgjøring.

I OTP forsøker en å få barnet til å kjenne og føle hvor i munnen lydene skal lages ved å benytte ulike «verktøy». Det innebærer mange repetisjoner å øve muskelminne for hvilke bevegelser som må til for å produsere de ulike lydene, før lyden settes på. Det hevdes at tale er muskelbevegelse. At en i OTP i utgangspunktet ikke kobler talespråk til de motoriske øvingene, henleder meg til å ta et tilbakeblikk til kapittel tre, side atten. Der beskrives det at det er mye som tyder på at en samregistrering av motorisk og auditiv informasjon gir et artikulatortisk repertoar hos barnet som er tilpasset morsmålet.

Ganeplate kan som tidligere nevnt brukes i forhold til de systematiske konsonantøvingene. Ganeplate i talespråkøvinger har som målsetting å påvirke nevromotorisk og nevrosensorisk, bedre munnlukke, samt stimulere tungen til bevegelse og indirekte bevegelser i larynx. Ved bruk av ganeplaten mener en også å stimulere til mer funksjonell artikulasjon. Ganeplaten forandres ut i fra hva som er hensikten med en øvelse, og det er koblet lek og språklig aktivitet til plasseringen av skruer og lignende (Johansson2007). I motsetning til i OTP, så

kobles bruk av ganeplaten sammen med produksjon av språklyd og talespråklek tilpasset skruenes plassering.

Det er min oppfatning at enhver metode, metodikk, eller teori som påberoper seg å være den eneste riktige innfallsvinkelen til et problemområde, uten å ha prøvet ut alternativer, fremstår som lite troverdig. Som det beskrives i kapittel tre så foregår produksjon av talespråk gjennom et komplisert samspill mellom språklige, motoriske og kognitive prosesser som det ennå bare finnes begrensede kunnskaper om. Hva som fremstår som det beste tiltak må som tidligere beskrevet vurderes ut i fra hvert enkelt barns forutsetninger og lokale forhold.

Talespråkøvingene i barnehagen

I masterprosjektet har jeg forsøkt å tenke helhetlig i den forstand at hva Konsonantøvingene blir for barnet er avhengig av mange faktorer. Forståelsen av øvingene og ikke minst hvordan de gjennomføres vil bli påvirket av ulike rammefaktorer. Barnehagen er en arena med en mangartede funksjon. Som beskrevet i kapittel tre omhandler denne undersøkelsen barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og dermed har de rett til et likeverdig tilbud.

For mye taletrening

Informantene er i flere uttalelser opptatte av at det ikke må bli for mye taletrening. En av informantene sier *«og nå er jo logopedene søkt inn.. og da er det jo en dag til, så vi får se.... at det ikke blir for mye...?»* Årsaker til at informantene tenker at det kan bli for mye taletrening kan være flere. For det første kan være som en av de andre spesialpedagogene formulerer det, at barnet har mange andre aktiviteter som skal gjennomføres hver dag og at taletreningen ikke må ta for stor plass av den grunn. For det andre kan bekymringen for at det kan bli for mye taletrening handle om troen på at barnet får for lite effekt av taletreningen dersom den gjennomføres for ofte. Dette er i tråd med metafonundervisning som nevnes i kapittel tre. I metafonundervisningen pekes det på at talespråkøvinger ikke skal foregå for ofte. Metafonundervisning er en mye brukt metode for å hjelpe dysfonologiske barn (Thomsen1996).

Metafon står for metakunnskap om det fonologiske system og behandling av dysfonologiske barn. Ut i fra en kartlegging av barnet ved hjelp av Norsk fonemtest, oversatt til norsk av Heidi Tingleff i 1996, kan en finne ut om barnet har fonologiske vansker ut i fra de systematiske og eller strukturelle forenklingsprosesser barnet eventuelt bruker. I metafonundervisningen jobbes det systematisk ut i fra kartleggingen av barnet med en og en

prosess i gangen. Det jobbes på begrepsnivå, lydnivå, fonemnivå, ordnivå i faser (Thomsen 1996).

Metafonundervisningen baserer seg på barnets språklige bevissthet eller oppmerksomhet, i en Piaget preget tankegang med utgangspunkt i det kognitive lærer barnet ny viten og erkjennelse når det oppstår kognitive konflikter i barnet og barnet selv jobber seg frem til ny viten ved hjelp av begreper, ved å prøve forskjellige strategier og ikke ved å etterligne andre (Thomsen 1996: 6). Når det gjelder metafonundervisning skal barnet selv ha tid mellom øvingene til å reflektere over språklydsystemet og en anbefaler derfor at det ikke skal jobbes mer enn en til to ganger i uken med å sette i gang prosessene det skal reflekteres ut i fra.

For å kunne ha nytte av metafonundervisningen må barnet ha utviklet tilstrekkelig talespråk til at en kan arbeide med prosesser. Målgruppen for konsonantøvingene har sannsynligvis ikke de metalingvistiske ferdigheter som skal til for å reflektere eller tenke over språket på et slikt nivå som her kreves, og har ikke heller ennå utviklet særlig grad av talespråk. Sammenligning av premissene for de systematiske talespråkøvingene med premissene for metafonundervisning kan på den ene siden muligens føres tilbake til en manglende forståelse av teorien bak og grunnlaget for de systematiske øvingene. På den andre siden kan det være et uttrykk for usikkerhet for hvilken målgruppe, beskrevet i innledningen ved Per og Kari, konsonantøvingene i første omgang henvender seg til. En kan tenke at metafonundervisningen er ment å skulle føre til en «reparasjon» av talespråket mens konsonantøvingen skal hjelpe til med å få bygget opp ett talespråk.

Ferdighetsstimulerende tiltak i barnehagen

Det var et overaskende funn for meg at de tre informantene knytter språksprell så klart opp mot økt strukturering i barnehagen. «... så det har nok blitt veldig strukturert i barnehagene... eller i mange barnehager. Det har kanskje skjedd de siste ti årene eller kanskje kortere.. for at jeg vet ikke når språksprell kom?» Det er også uttalelser i intervjuene som indikerer at de strukturerte talespråkøvingene konkurrerer om barnets tid, i forhold til andre ferdighetsstimulerende tiltak og i den forbindelse nevnes spesielt språksprell. Språksprell er metodiske språk- leker for fire til seks åringer. Opplegget er konstruert med tanke på oppøving av språklig og fonologisk bevissthet hos barn fra fire til seks år. Trening konsentreres om områdene: Oppmerksomhet for lyd, rim og regler, stavelsesdeling og forlydanalyse. Innen hvert av disse områdene er der syv ulike leker. Det er lagt vekt på at lekene skal kunne tas direkte i bruk uten store forberedelser eller forkunnskaper (Olvik:2005).

Hvis en ser språksprell i relasjon til de systematiske talespråkøvingene vil en for det første, finne at det grunnleggende læringssyn for en stor del er sammenfallende. I grunnlaget for språksprell henvises det til Vygotsky og hans syn på lek og språklig læring (Olvik 2005:10). I Kapittel tre i denne oppgaven beskrives Vygotsky som en sosialkonstruktivist. I kapittel to i denne oppgaven nevnes at talespråkøvingene etter Karlstadmodellens prinsipper har et konstruktivistisk syn på læring.

For det andre vil en også finne at det arbeides det med de samme grunnleggende elementene i forhold til fonologisk bevissthet som for eksempel og oppdaget ett systematisk skille mellom ord.

For det tredje legges det stor vekt på lek. Hvis vi tar et tilbakeblikk til kapittel to så vil det her både i forhold til språksprell og de systematiske talespråkøvingene være snakk om å bruke lek som metode for læring. Gjennom språkleker styrker en bevisstheten for språkets to sider. Denne bevisstheten må være til stede for at barnet kan skifte fra ordenes innhold til ordenes form.

Språksprell er et ferdighetsstimulerende tiltak i et forebyggingsperspektiv som gjennomføres i gruppe fra barna er fire år. Når det gjelder konsonantøvingene er dette ett spesialpedagogisk tiltak som settes inn i forhold til barn med omfattende talespråkvansker. Noen av disse barna vil ikke være kommet så langt i sin talespråkutvikling at de har fullgodt utbytte av lekene i språksprell. I språksprell gjennomføres lekene i grupper og uten særlig forberedelser..

Konsonantøvingene skal være tilpasset det enkelte barn, og nylæring skjer som regel alene sammen med en voksen. Her vil jeg trekke linjer til kapitel to der det hevdes at barn med rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har rett til et likeverdig tilbud. Sett i relasjon til språksprell så kan kanskje de systematiske talespråkøvingene utgjøre et likeverdig tilbud for noen av barna.

Informantene mine utaler seg udelt positivt til økt strukturering og effekten av språksprell Det har gitt meg noen refleksjoner i forhold til barnehagens tradisjonelle læringssyn og intensjonene i rammeplanen for barnehager. I revidert Rammeplan (2006) er det ikke presisert hva et helhetlig læringssyn innebærer. Den fremhever at barnehagen skal bygge på et helhetlig læringssyn, hvor både omsorg, lek og læring inngår i det helhetlige læringssynet. Hvis en derimot går til Rammeplan for barnehager (1995:43), blir det her formidlet at:

«Et helhetlig læringsbegrep står i motsetning til et syn der pedagogisk virksomhet primært dreier seg om å strukturere og formidle en bestemt kunnskapsmasse i løpet av et avgrenset tidsrom».

Det kan slik jeg ser det være grunn til å reflektere over den allmenpedagogiske gjennomslagskraft som språksprell ser ut til å ha og vurdere dette opp i mot et helhetlig læringssyn i barnehagen, da språksprell nettopp formidler en bestemt kunnskapsmasse i løpet av et avgrenset tidsrom.

Som beskrevet over så er informantene positive til den økte struktureringen, men en av informantene reflekterer likevel slik « *At det kan bli litt for mye...for at jeg holdt på å si at rom for impulsivitet blir borte.. Men samtidig får de jo mye og de er kjempeflink*» Denne refleksjonen får meg til å trekke linjer tilbake til kapittel to der det nevnes at psykodynamiske teorier har dominert virksomheten i barnehagen. Det dreier seg om utvikling og vekst og et syn på læring som er dynamisk og emosjonelt orientert. Samtidig som informantene er positive til en økt strukturering er de også opptatt av barnets egen motivasjon, drivkrefter og at det skal være morsomt for barnet. Drivkraften innbefatter det som investeres i læring av mental energi. I et psykodynamisk syn på læring legges det stor vekt på barnets drivkraft, interesse, vilje og motivasjon (Hermansen 2006). Informantene kan være i et dilemma mellom det tradisjonelle psykodynamiske synet på læring i barnehagen og den positive effekten de mener at de ser av ferdighetsstimulerende tiltak i barnehagen.

Samtidig med økt strukturering kommer det også frem i intervjuene bruk av ytre belønning som for eksempel å få velge et puslespill når de er ferdige med språktreningen. En av informantene forteller også om bruk av «dansende bokstaver» på IPAD som belønning. Dette må sies å stå i kontrast til både det tradisjonelle læringssynet i barnehagen og de pedagogiske prinsippene for Karlstadmodellen. I kapittel tre beskrives at det etter atferdsterapeutiske prinsipper er en grunnforståelse at det som blir belønnet læres. I Følge Karlstadmodellens pedagogiske prinsipper som beskrives i kapittel to, er det et mål at barnet skal få hjelp til å bygge opp sin indre motivasjon og et indre belønningssystem. På den ene siden er ikke det atferdsterapeutiske læringssynet i tråd med Karlstadmodellens konstruktivistiske syn på læring. Men på den andre siden kan det i lys av det som beskrives om at Vygotskys syn på læring kan fremstå som svært lærerstyrt, kanskje gjøre det vanskelig å skille mellom det som er atferdsterapeutisk og en praksis ut i fra Vygotskys forståelse. Når det gjelder mine informanternes forståelse for talespråkøvingene blir det slik jeg ser det viktigst å holde fast ved

den grunnholdning som beskrives i kapittel tre, at barnet er et subjekt som skaper sin egen læring og at det ikke et objekt som skal fylles med læring.

Den økte struktureringen i barnehagen som informantene beskriver kan også ha utgangspunkt i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007:67). Ifølge Stortingsmeldingen så legges noen premisser for en økt strukturering og ved å hevde at: «*det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder*». Det gir kanskje legitimitet til at ferdighetsstimulerende tiltak i større grad enn tidligere kan ha almen gjennomslagskraft i barnehagen.

Birkeland (2007:164) hevder at: «*Teknikker og metoder gir viktig og nødvendig kunnskap, men vi må kunne sette teknikkene og metodene inn i en større sammenheng. Ellers ender vi i en instrumentalisme*» Det var en del av min forforståelse at det å gjennomføre de systematiske talespråkøvingene i barnehagen kunne være utfordrende i forhold til barnehagens helhetlige læringssyn. Dette ble igjennom undersøkelsen avkreftet da informantene ikke problematiserer dette. Det får meg til å undre over om det kanskje nå er på tide å ta opp til vurdering hvor gyldig barnehagens helhetlige læringssyn er i dag.

Kapittel 8: Oppsummering og avslutning

Før jeg kommer til de avsluttende kommentarene vil jeg kort oppsummere de viktigste områdene i forhold til tema og problemstilling. Som beskrevet i kapittel fire kan en ikke i Casedesign og kvalitativ metode generalisere de funn man gjør. I lys av det som kommer frem i denne undersøkelsen kan jeg likevel peke på problemstillinger som kan gi refleksjoner i forhold til temaet «Systematiske talespråkøvinger i barnehagen». Det er opp til leserne av denne oppgaven å vurdere nytteverdien av mine funn.

Oppsummering av de viktigste områdene

Jeg mener at jeg i denne oppgaven har belyst og fått svar på problemstillingen min «Hvordan forstås de systematiske talespråkøvingene og hvordan gjennomføres disse i barnehagen?» Her oppsummerer jeg de viktigste områdene og funn jeg sitter igjen med etter denne undersøkelsen:

- Arbeid med å fremme barnets lydproduksjon ved imitasjon er prioritert. Dette ser ut til og delvis overskygge arbeidet i forhold til lytting og bevisstgjøring.
- Det oppleves som vanskelig når barnet ikke får til å produsere språklyder. Ut i fra dette kommer det frem usikkerhet i forhold til om at barnet kanskje trenger en annen tilnærming til talespråkvanskene i stedet for eller i tillegg til konsonantøvingene. På bakgrunn av den korte tiden det har vært jobbet med konsonantøvingene kommer det derigjennom frem en forståelse som tilsier at resultater av øvingen bør vises raskt.
- Det kommer frem en manglende forståelse og kompetanse i forhold til håndtering når barnet har vansker med å uttale lyder riktig. Dette er imidlertid ikke en kompetanse en automatisk kan forvente at spesialpedagoger har.
- Det knyttes usikkerhet til hvordan lytteøvelser skal gjennomføres når barnet samtidig har visuell støtte i øvingene. Hva er lytting og hva er visuell matching?
- Månedspanene og progresjonen med en lyd for hver månedsplan, oppfattes som enkle og tydelige å forstå.
- Det er utfordring knyttet til å variere gjennomføringen av månedsplanene fra måned til måned. Samtidig kommer det nettopp frem i undersøkelsen god forståelse for individuelle tilpasninger og valg av metodikk og metode ut i fra det enkelte barn.
- Det kommer frem en stor grad av kreativitet i forhold til å holde på barnets oppmerksomhet og motivasjon i gjennomføringen.

- Det legges stor vekt på barnets mestringsfølelse og motivasjon i gjennomføringen av språkkøvelsene. Det er samsvar med de pedagogiske prinsippene i Karlstadmodellen. Vektleggingen av barnets motivasjon og mestring tyder på enn forståelse for læring hos informantene som kan knyttes opp mot det tradisjonelle psykodynamiske synet på læring i barnehagen.
- Fellestrekkene mellom lydene i konsonantøvingene løftes ikke frem. Progresjonen i konsonantøvingene følges i utgangspunktet, men det er usikkerhet knyttet til arbeidet på de tre nivåene i månedsplanene i forhold til om lyder som barnet kan skal hoppes over. Det samme gjelder dersom de kommer til en lyd i planen som vurderes som for vanskelig for barnet. Gjennom dette kommer det frem at arbeid med fellestrekk mellom lyder ikke er forstått eller at informantene ikke har fått dette med seg. Dette kan muligens føres tilbake til mangler som gjelder innføring i forhold til fellestrekk mellom lydene.
- Det kommer frem en forståelse av at lyder det har vært jobbet med i tidligere månedsplaner må repeteres og holde ved like hos barnet for at de ikke skal bli borte. Samtidig med dette viser undersøkelsen at deler av Karlstadmodellens pedagogiske prinsipp ikke følges da, foreldrene og nettverket til barna ikke er involvert. Det legges også i liten grad opp til generalisering i forhold til talespråkkøvingene i barnehagen.
- Det kommer til uttrykk en forståelse av at talespråkkøvingene ikke må ta for mye av barnets tid i forhold til andre aktiviteter. Det kommer også frem en usikkerhet i forhold til at kanskje talespråkkøvingene ikke bør gjennomføres så ofte. Denne forståelsen kan muligens knyttes til tidligere erfaringer med metafonundervisning.
- Det kommer frem en tendens til at stavelsesnivået i fonologien er minst vektlagt i gjennomføringen av øvingene. Dette kan kanskje knyttes til at materialet som hører til stavelsesnivået hentes fra et annet materiell enn det øvrige materialet og dermed kanskje er mindre tilgjengelig for informantene.
- Materialet har varierende appell til barna, informantene er opptatt av at materialet byttes ut og tilpasses barnet dersom det behøves. Det er mye arbeid med materiell og tilrettelegging av materiell.
- Arbeid med prosodiøvingene fremheves og forstås som lystbetont og moro både for barn og voksne.
- Det kommer i overraskende stor grad frem bruk av ytre motivasjon i form av belønning i gjennomføringen. Dette er en praksis og forståelse som ikke er i samsvar

med de pedagogiske prinsippene i Karlstadmodellen der barnet skal ses på som et subjekt og drivkraft i sin egen læring. Ytre motivasjon og utstrakt bruk av belønning kan knyttes opp i mot en forståelse for læring som en finner i atferdsterapeutisk tenkning. Denne forståelsen er heller ikke forenelig med barnehagens helhetlige læringssyn, og den står i kontrast til det tradisjonelle psykodynamiske synet på læring.

- Barnehagen som læringsarena har blitt mer strukturert enn tidligere. Dette tilskrives først og fremst gjennomføring av språksprell, skoleforberedende aktiviteter og det å ha funksjonshemmede barn i gruppen.
- Det kommer gode tilbakemeldinger fra skolen i forhold til at barna som begynner på skolen har kommet langt i forhold til språklig bevissthet.
- At barnet skal tas ut av barnegruppen for å trene alene med spesialpedagogen, problematiseres ikke av informantene.
- Logopedens rolle i forhold til konsonantøvingene og i forhold til spesialpedagogen er uklar. Logopeden får dermed ikke gitt sitt bidrag i forhold til spesifikk kunnskap som er knyttet til talespråk, eller i forhold til målsettinger og grunnlaget for øvingene.
- Det er behov for økt trygghet og kompetanse når det gjelder talespråkøvingene. Informantene ønsket seg; Kurs sammen med logopedene, tettere oppfølging og motivering i starten, få se noen andre gjennomføre talespråkøvingene, at noen så at de gjennomførte øvingene og kom med tilbakemeldinger, å ha noen likesinnede lett tilgjengelig for utveksling av erfaringer og at boken om taletreningen var ferdigskrevet.

Avsluttende kommentarer

Jeg har innledningsvis pekt på formålet og bakgrunn for valg av tema. Barn som kan ha nytte av systematiske språkøvinger blir eksemplifisert ved Per og Kari. Oppgavens relevans knyttes opp i mot at det har vært drevet lite forskning på språklige intervensjoner når det gjelder barn med språkvansker. Formålet med oppgaven er å gi utdypet informasjon og refleksjoner i forhold til hvordan informantene forstår og sier de gjennomfører de systematiske talespråkøvingene i barnehagen. Utdypet informasjon og refleksjoner kan gi et bidrag til å øke kvaliteten på logopedisk veiledning som senere gis i forhold til dette temaet. Forbedret veiledning vil forhåpentlig bli til nytte for førskolebarn med store talespråkvansker.

Min fremgangsmåte har vært å redegjøre for de systematiske talespråkøvingene og trekk ved barnehagen som læringsarena i kapittel to. Deretter har jeg i kapittel tre beskrevet teori jeg har

funnet aktuell i min sammenheng. Teorien belyser aspekter ved talespråk som for eksempel i forhold til taleapparatet, fonetikk og fonologi. Videre har jeg redegjort for noen læringsteorier jeg finner relevant i mitt masterprosjekt.

På bakgrunn av problemstillingen, formålet med oppgaven og dens omfang, valgte jeg å bruke casesdesign og intervju som metode. Dette redegjøres for i kapittel fire. For å finne svar på problemstillingen kunne jeg også innenfor casestudiet ha valgt observasjon som metode. Eller jeg kunne ha valgt å triangulere ved å kombinere intervjuene med observasjoner av informantenes faktiske atferd. I en eventuell senere studie innenfor temaet «Systematiske talespråkövinger i barnehagen» vil det vært interessant også å benytte observasjon.

I kapittel fem begrunnet jeg valg av informanter ut i fra hvem som kunne gi mest mulig informasjon om temaet. Valget mitt var å intervju tre spesialpedagoger som jobbet direkte sammen med barna i forhold til talespråkövingene i barnehagen. Valget av tre og ikke flere informanter var tatt på bakgrunn av at utvalget av informanter i stor grad spisset mot min problemstilling. I en eventuell senere studie kan det være av interesse å intervju spesialpedagoger som har jobbet lenger tid i forhold til talespråkövingene. Kanskje det da ville komme frem andre aspekter ved forståelsen og gjennomføringen i barnehagen?

I denne undersøkelse presenteres relevante opplysninger fra intervjuene i kapittel seks. Disse er utgangspunktet for de drøftingene jeg foretok i kapittel syv, under følgende overskrifter: Konsonantøvingene er nye, fra lytting til produksjon og talespråkövingene i barnehagen. Avslutningsvis har jeg gitt en kort oppsummering av de viktigste områdene i tilknytning til forståelsen for talespråkövingene og gjennomføringen av disse i barnehagen

De strukturerte talespråkövingene kan slik jeg ser det være et godt utgangspunkt for å gi et likeverdig tilbud som også kan bidra til å forebygge lese og skrivevansker når det gjelder barn som har kommet kort i sin talespråklige utvikling. Det er forskning som tyder på at de med dårligst utgangspunkt har den bratteste læringskurven (Olvik2005). Informantene kobler imidlertid ikke de systematiske talespråkövingene opp i mot forberedende lese- og skriveopplæring som de gjør i når det gjelder språksprell.

Som nevnt i innledningen til kapittel to er det en overordnet demokratisk målsetting i Karlstadmodellen at mennesker skal gis den tid og hjelp som skal til for å utvikle et språk. Mennesker skal settes fri fra å være språkløse slik at de kan delta i beslutninger og få muligheter til å påvirke sine egne liv. Dersom barn som Per og Kari skal få den tid og hjelp

som behøves for å utvikle sitt talespråk må flere enn spesialpedagogen bidra. Barnets nettverk, logopeden, spesialpedagogen, de andre barna og de andre voksne i barnehagen bør hver og en bidra. Håpet mitt er at noen av mine funn i denne undersøkelsen kan føre til refleksjoner som igjen fører til at veiledning i forhold til denne gruppen barn forbedres.

Referanser

- Arnquist A. 1993, *Barns språkutveckling* Lund: Studentlitteratur.
- Barne- og familiedepartementet 1995b, *Rammeplan for barnehagen*. Rundskriv Q-0903 B.
- Bele, I. V(red.)2009, *Språkvansker teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Birkeland, L. 2007: Kapittel: *Førskolelærerens kunnskap – handling og refleksjon i*
Bjerkestrand M, og T. Pålerud (red). *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* Bergen: Fagbokforlaget
- Dalen, M. 2004, *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Espenakk, U. mfl(red)2007, *Språkveilederen* Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Fog, J. 1994, *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*. København: Akademisk Forlag.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.1.3.2006, ikrafttredelse 1.8.2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fugleseth, K. og K. Skogen (red.) 2007, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: J.W. Cappelen's Forlag as.
- Gilje, N. og H. Grimen 1995, *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hartelius, L. ,Nettelbladt, U. og Hammarberg B.2008, *Logopedi*, Hungary: Studentlitteratur.
- Haug, P. 1991, *Institusjon, tradisjon og profesjon*. Volda: Møreforskning.
- Helland T. 2012,*Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hermansen, M. 2006, *Læringens univers*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høigård A. 2009,*Barns språkutvikling Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Illeris, K. 2006, *Læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlaget.

- Jerlang E (red). 2001, *Utviklingspsykologiske teorier*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Jacobsen, D. 2005, *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget.
- Johansson I. 2006, *Talereeringsmaterial*: Lidingö: Hatten forlag.
- Johansson I.2006, *Utbygd Grammatik. Språktrening enligt Karlstadmodellen*. Kalmar: KalmarSund Tryck AB, Kalmar
- Johansson, I. 2001, *Språkutvikling hos barn med språkvansker 2 Ordstadiet- Tekstbok* Klepp: Info Vest Forlag
- Johansson, I. 2012, *Detaljerad plan for konsonantøvingar*. -Upublisert
- Johansson, I & K. Bengtsson. 2007, *Bakgrunn for bruk av ganeplater i taleutviklingen*. Søgne: Sørlandet kompetansesenter.
- Johnson S.R.,2010 *Oral Placement Therapi*,.Gøteborg: Mun-H-Center forlag.
- Kvale, S. 2006, *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O. 2004, *Lek opplevelse læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lov om barnehager (barnehageloven)* 2005, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lassen, L. 2004, *Rådgiving, kunsten å hjelpe*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Logopedlag, Reviderte yrkesetiske retningslinjer* 1996, Sola: landsmøte
- Olvik, L. og A.M. Valle.2005,*Språksprell i barnehagen og skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* 2006, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sjøvik, P. (red.) 2004, *En barnehage for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvoll, J. 2006, *Tilpasset opplæring i matematikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogen, K. 2009, *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 18, 2010-2011 – *Læring og felleskap*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

St.meld. nr. 16, 2006-2007 ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo:
Det kongelige utdannings og forskningsdepartement.

Thomsen, I.1996, *Metafonundervisning. Teori og praksis Manual*. Herning: Special-
pædagogisk forlag.

Trost, J. 2010, *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Valvatnet, H og M Sandvik. 2007, *Barn språk og kultur, språkutvikling frem til
sjuårsalderen*. Oslo. Cappelens forlag a.s

Vygotskij, L.2001, *Tenkning og tale* Oslo: Gyldendal Akademisk

Vedlegg 1 Forespørsel

Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse.

I forbindelse med masterstudie i logopedi ved Universitetet i Nordland(UiN)skal jeg skrive en masteroppgave. I oppgaven vil jeg foreta en intervjuundersøkelse blant pedagoger som benytter seg av systematiske talespråkvøvinger etter Karlstadmodellens prinsipper, i forhold til barn i barnehagen.

Gjennom å belyse hvordan systematiske talespråkvøvinger forstås og gjennomføres i barnehagene, vil det forhåpentlig oppstå ny kunnskap. Ønsket er at denne kunnskapen skal kunne gi et bidrag til forbedret logopedisk veiledning i forhold til førskolebarn med store talespråkvansker.

Intervjuet vil ta ca 1 ½ time. Det vil være nødvendig å ta opptak av intervjuet for å kunne gjøre en mest mulig nøyaktig utskrift. Om det er ønskelig kan du som intervjues i etterkant lese gjennom utskrift av intervjuet, og du kan få slettet ting du ikke vil skal være med. Det er også mulig å trekke seg fra intervjuet. Ingen andre enn meg vil høre på opptaket. Opptakene vil også bli slettet etter bruk.

Etter at utskriften fra intervjuet er godkjent av deg, vil opplysninger som kommer frem bli tolket og fremstilt av meg. Det vil bli foretatt 3 intervjuer. Masteroppgaven vil sannsynligvis komme til å inneholde enkelte sitater fra intervjuene, men den vil ikke inneholde navn på barnehager eller personer.

Det anbefales at du forespør aktuelle foresatte om fritak fra taushetsløftet i forbindelse med intervjuet.

Jeg ber om tillatelse til å bruke anonymiserte opplysninger fra intervju som nevnt ovenfor.

Dersom du/dere lurer på noe, er det bare å ta kontakt på telefon eller mail.

Vennlig hilsen Siri Grytøyr

Adresse: xxxxxxxxxxxxxx

Tlf. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

E-post.xxxxxxxxxx Dato: xxxxxxxx

Siri Grytøyr

Vedlegg 2 Fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWAY AN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Bjørg Mari Hannås
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 22.01.2013

Vår ref: 22709 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32709

Systematisk hjelp til førskolebarn med store talepråkvansker. Hvordan forstå og gjennomføre systematiske talepråkøvinger etter "Karlstadmodellen" prinsipper i barnehagen?

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder
Bjørg Mari Hannås
Siri Grytøyr

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Deersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gir via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48
✓ Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Siri Grytøyr, Vinkelen 9, 8008 BODØ

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide: *Innledning*

(For meg selv: Hvordan forstås og gjennomføres, de strukturerte talespråkøvingene i barnehagen?)

Gjenta momenter fra introduksjon/samtykkebrev

Min rolle i intervjusituasjonen/Halvstrukturert intervju- Vil ikke stille så mange spørsmål, men oppfølgingsspørsmål der det er naturlig.

Åpningsspørsmål

Når startet du først opp arbeidet med de strukturerte talespråkøvingene?

Kategori 1

Tema: gjennomføring

- Kan du beskrive så nøyte som mulig hva du gjør når du gjennomfører talespråkøvinger?(fra du kommer til du går)
- Målet for arbeidet i planen er tredelt 1)auditiv persepsjon(lytting) 2)bevissthet (snakke om)3)egen lydproduksjon.
 - Kan du fortelle om dine erfaringer i arbeidet innenfor hvert av disse områdene?
- Hva gjør du hvis barnet vil gjøre noe annet enn det du vil?
- Hvordan vil du beskrive barnets innflytelse a)under individuell gjennomføring? b) under generaliseringen i barnehagen?

Kategori 2

Tema: planlegging, evaluering, progresjon og læring

- Kan du beskrive hva du vurderer når du planlegger læringsaktivitetene i forhold til talespråk, hva vurderer du?
- Kan du si noe om hvordan du vet når du bør gå videre til nye læringsaktiviteter eller endre på en aktivitet?

Kategori 3

Tema: rammefaktorer

- Hva tenker du om barnehagens rammebetingelser i forhold til arbeidet med de strukturerte talespråkøvinger? Hva sier de andre voksne i forhold til dette?
- Hvis du forestiller deg at forholdene var helt ideelle for å arbeide ut i fra de strukturerte talespråkøvingene, hvordan skulle det da ha vært?
- Hva tenker du om de andre barna i barnehagens sin rolle i denne forbindelse?
- Hva tenker du generelt om strukturerte og voksenplanlagte(formelle) læringssituasjoner i barnehagen?

Kategori 4

Tema: veiledningsbehov

- Har du mottatt veiledning?
- Dersom du føler behov for veiledning, kan du da beskrive hva du skulle ønske veiledning i forhold til?
- På hvilken måte hadde du ønsket at veiledningen skulle være?

Noen minutter med refleksjon over hvordan intervjusituasjonen ble opplevd av informanten. Spørre om det er mulig å komme tilbake med eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Vedlegg 4 Forespørsel til senterleder



Vår dato..... : 14.01.2013
Vår ref..... : EJ 57 / 13
Arkiv: : mappe
Deres dato .. : 09.01.2013
Deres ref..... :

Siri Grytøyr
SSN

Vedr. Søknad om bruk av SSN sitt brukerarkiv i forbindelse med Masteroppgave o logopedi

Viser til søknad datert 08.01 om å få bruke SSNs journalarkiv i forbindelse med utvalg av informanter til Masteroppgave.

Søknaden ble behandlet i Lederteamets møte 11.01.13, og søknaden innvilges.

Lederteamet ønsker deg LYKKE TIL med Masteroppgave-arbeidet.

Med vennlig hilsen


Elin Jøger
senterleder

Kopi: Personalmappe
Avd.leder Trude