

Språket som verktøy til samhandling

En kvalitativ undersøkelse om pedagogers erfaringer med Karlstadmodellen

- en språktreningsmodell for barn med språkvansker.

Av

Malin Kristine Olsen

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen

Bergen 2012

Veileder: Gerd K. Veddegjærde

Forord

Etter mye arbeid er masteroppgaven ferdigstilt. I den anledning vil jeg takke min veileder, Gerd Veddegjærde, for tilbakemeldinger og gode råd i prosessen med skriving av masteroppgaven. Av stor betydning er alle barna og kollegaer som jeg har arbeidet med, som ga meg inspirasjon til temaet for oppgaven. Takk til informantene for deltagelse i undersøkelsen og deres svar. Stor takk til familie som har støttet meg ved å vise tålmodighet, og oppmuntring i forbindelse med skriving av masteroppgaven. Denne prosessen har vært svært lærerik, og jeg tar med meg pedagogenes erfaring med Karlstadmodellen i mitt eget arbeid med barn med språkvansker.

«Det handler fremfor alt om at barn skal mestre morgendagen og møte en framtid»

(Suhr og Rognlid 2009).

Oslo, juni 2012

Malin Kristine Olsen

Sammendrag

I arbeidet med denne masteravhandlingen har jeg undersøkt hvilke erfaringer pedagoger har ved bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker. Dette er gjort ved å foreta en kvalitativ undersøkelse i forhold til et bestemt antall informanter.

Jeg legger vekt på språk generelt, språkutvikling og noen utfordringer knyttet til språkvansker. Videre ser jeg på språk som system, språklig samspill og kommunikasjon, og avslutningsvis kort om språkets betydning for læringsprosesser. Oppgaven tar utgangspunkt i en redegjørelse av Karlstadmodellen, slik at man kan få en forståelse av hvordan den er utviklet og hva den innebærer.

Grunnlaget for denne undersøkelsen er basert på en kvalitativ tilnærming, hvor informantenes egne erfaringer i forhold til arbeidet med Karlstadmodellen vektlegges. Valg av metode ble vurdert i forhold til hva jeg ønsket å få svar på i min problemstilling. Jeg hadde et ønske om å få fram informantenes forståelse av virkeligheten slik de gir den mening, gjennom deres egne opplevelser og erfaringer. Ved å benytte meg av kvalitativt intervju som metode hjalp det meg å få svar på mine forskningsspørsmål.

Utvalget er for lite til at funnene fra undersøkelsen kan generaliseres. De kan allikevel fortelle noe om oppfatningene til gruppen jeg intervjuet, som kan være gjenkjennbart også for andre.

Resultatet av denne undersøkelsen viser at ut fra informantenes erfaring kan språktrening basert på Karlstadmodellen danne grunnlag for å øke barnas evne til kommunikasjon og samspill med andre. Språket gir en mulighet til samhandling, dette kan bidra til å øke barnas livskvalitet, som er Karlstadmodellens hovedmål.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	5
Innholdsfortegnelse	7
1.0 Innledning og bakgrunn for valg av tema	11
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.2 Begrepsavklaring	12
1.2.1 Erfaring	12
1.2.2 Karlstadmodellen	13
1.2.3 Språktrening	13
1.2.4 Språk	13
1.2.5 Språkvanske	14
1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensning	15
2.0 Teoretisk referanse	17
2.1 Språk	17
2.2 Språkutvikling	19
2.3 Språkvansker	21
2.4 Språk som system	22
2.5 Språklig samspill og kommunikasjon	23
2.6 Språk som grunnleggende faktor i våre læringsprosesser	25
3.0 Karlstadmodellen	27
3.1 Karlstadmodellens mål	28
3.2 Grunntanker i Karlstadmodellen	29
3.3 Nettverk i arbeid med Karlstadmodellen	30
3.4 Språk som system i Karlstadmodellen	30
3.5 Språkets betydning i Karlstadmodellen	31

3.6 Sentralt materiale for utøvelsen av Karlstadmodellen	32
3.7 Tegn til tale i Karlstadmodellen.....	34
4.0 Metode.....	37
4.1 Kvalitativt forskningsintervju	38
4.2 Utvalg av informanter	39
4.3 Utarbeidelse av intervjuguide	41
4.4 Prøveintervju	43
4.5 Gjennomføring av intervjuene	44
4.5.1 Lydopptak.....	46
4.6 Etske utfordringer.....	47
4.7 Organisering, bearbeiding og analyse av data	49
4.8 Validitet og reliabilitet.....	51
5.0 Presentasjon og drøfting av funn	55
5.1 Bakgrunn for informantenes valg av Karlstadmodellen	55
5.1.1 Barn med Downs syndrom som utgangspunkt for valg av Karlstadmodellen	56
5.1.2 Informantenes tidligere erfaring med Karlstadmodellen.....	58
5.2 Opplæring og veiledning av informantene i Karlstadmodellen	59
5.3 Sentrale faktorer med Karlstadmodellen for informantene	62
5.3.1 Barns rett til å kommunisere	62
5.3.2 Pedagogisk arbeidsmåte	63
5.3.3 Motivasjon.....	66
5.4 Informantenes gjennomføring av språktrening etter Karlstadmodellen.....	67
5.4.1 Ansvar for gjennomføring av språktrening etter Karlstadmodellen	67
5.4.2 Vektlegging av tegn-til-tale i gjennomføringen	69
5.4.3 Bruk av annet materiale i kombinasjon med Karlstadmodellen	71
5.4.4 Utfordringer i gjennomføringen	73

5.5 Informantenes erfaringer med styrker og svakheter ved Karlstadmodellen	77
5.5.1 God struktur	77
5.5.2 Bruk av flere sanser	79
5.5.3 Behov for oppdatering av materialet	80
5.6 Informantenes opplevelse av betydningen av Karlstadmodellen for barns språkutvikling	82
5.6.1 Normalutvikling av språk som utgangspunkt	82
5.6.2 Gi barnet erfaringer med språk	84
5.6.3 Struktur, oppmerksomhetstrening og gjentakelse	85
6.0 Oppsummering og avslutning	87
Litteraturliste	91
Vedlegg	95

1.0 Innledning og bakgrunn for valg av tema

Småbarnsperioden legger grunnlag for barnets mulighet til livslang læring, også med tanke på utviklingen av språk. Språkutvikling er noe av det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv og har avgjørende påvirkning for barnets utvikling både intellektuelt, sosialt og emosjonelt (Kunnskapsdepartementet (KD) 2007:23 og KD 2008:17). Ifølge Aukrust (2006, i KD:2007:23) gir språket mulighet til å kommunisere med andre og det gir mulighet til deltakelse i samfunnet, samtidig er det med og former identitetsdannelsen og forståelsen av seg selv og andre.

Denne masteravhandlingen har som mål å formidle de erfaringer pedagoger kan ha av Karlstadmodellen som språktreningsmodell for barn med språkvansker. Som masterstudent i spesialpedagogikk valgte jeg et emne som jeg hadde noe kjennskap til fra før, og som jeg ville fordype meg i.

Karlstadmodellen er en språktreningsmodell som gir både teoretisk begrunnelse og praktiske forslag til språktreningsopplegg. Den kan benyttes i opplæring av personer i alle aldre og med ulike språk- og kommunikasjonsvansker. I flere år har Karlstadmodellen fått økende oppmerksomhet innenfor spesialpedagogiske miljø i Norge (Bergem og Rognlid, 2003), og jeg erfarer at det stadig oftere refereres til Karlstadmodellen i arbeid med barn med språkvansker.

Bakgrunnen for min interesse for Karlstadmodellen tar utgangspunkt i at jeg har arbeidet med modellen i tilknytning til fire barn med Downs syndrom. Jeg har opplevd at dette tiltaket blir valgt fordi det blir anbefalt av noen, uten at den som skal gjennomføre språktreningen nødvendigvis har nok kunnskap om hva som er teorien bak denne modellen og hva det faktisk innebærer å arbeide etter modellen. Derfor kan det være interessant å få vite mer om bakgrunnen for fagpersonenes valg av Karlstadmodellen som et tiltak for barn med språkvansker. Videre vil det være nyttig å få kunnskap om hvordan pedagoger har arbeidet med Karlstadmodellen, og hvilken betydning de mener dette arbeidet kan ha for barns språkutvikling.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det som er beskrevet over har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har pedagoger ved bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker?

For å kunne besvare problemstillingen vil det være nyttig med utdypende forskningsspørsmål og jeg har kommet fram til følgende:

- 1 Hva er bakgrunnen for å velge Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker?
- 2 Hvilken opplæring og veiledning får pedagogene når det gjelder Karlstadmodellen?
- 3 Hva opplever pedagogene er sentrale faktorer i Karlstadmodellen?
- 4 Hvordan gjennomføres språktreningen med Karlstadmodellen av informantene?
- 5 Hva mener pedagogene kan være styrker og svakheter ved Karlstadmodellen?
- 6 Hvilken betydning opplever pedagogene at Karlstadmodellen kan ha for barnas språkutvikling?

1.2 Begrepsavklaring

Denne masteravhandlingen vil forsøke å belyse pedagogers erfaringer ved bruk av Karlstadmodellen som språktreningsmodell for barn med språkvansker. Jeg vil forklare nærmere sentrale begrep som har relevans for problemstillingen.

1.2.1 Erfaring

Hagtvet (2004:21-22) påpeker at forholdet mellom teori og praksis legger grunnlaget for erfaringer hos pedagoger. Teorien viser til en liten del av virkeligheten, er ofte forankret i perspektiver og er relevant for noen utvalgte grupper. Pedagogers praksis er ikke avgrenset på samme måte, men utgjør mangfoldet av de teoretiske utsnittene. I praksis ser man ikke på de enkelte delene, men på helheten. På samme måte vil man i barnehage og skole møte barn på ulike utviklingstrinn, med ulike forutsetninger og interesser, og da bør man ikke la seg styre av ett perspektiv eller en teoretisk retning. Det forventes her av pedagogen at

han/hun skal være teoretisk for å kunne møte praksis på en teoretisk reflektert og faglig kreativ måte. På den måten påvirker teori og praksis hverandre gjensidig. Hagtvet (2004:21) beskriver dette slik:

God praksis finner sted når ideer til aktiviteter og teoretisk innsikt anvendes i forhold til et barns behov og i forhold til de mål som settes for den pedagogiske virksomheten.

1.2.2 Karlstadmodellen

Karlstadmodellen er en teoretisk modell som kombinerer teorier om tale- og språklæring, samt at den omhandler den praktiske utøvelse av modellen. Den er i stadig utvikling og endres etter innspill fra brukere og etter behov. Karlstadmodellen er en språktreningsmodell som i utgangspunktet er tiltenkt barn med språk- og kommunikasjonsvansker. Likevel kan modellen brukes av alle som skal lære seg språk, i alle aldre og med ulike språkvansker (Johansson 2010a).

1.2.3 Språktrening

Begrepet språktrening er brukt slik Iréne Johansson (2010e) selv bruker det i omtale av Karlstadmodellen. Det handler da om å være i stadig utvikling av mer avanserte språklige evner og få større språklig innsikt.

1.2.4 Språk

I denne oppgaven vektlegges den sosiale funksjonen ved språket. Betydningen av å være i relasjon og samspill med andre forsterkes av å kunne kommunisere og ha et funksjonelt språk. Likevel er språkets oppbygging sentralt for å kunne oppnå en språkforståelse og bruk av språket i sosiale sammenhenger. Med tanke på barn med språkvansker vil det være av betydning å vektlegge språkets ulike sider som bruk av tegn, kroppsspråk, verbale utsagn osv. Videre vil jeg vise til at definisjoner som finnes om språk, omhandler som regel språket som system, se figur 1. (pkt. 2.4) (Bloom og Lahey, 1978b). Dette kan medføre at vesentlige

sider ved forståelsen av språk blir utelatt. Jeg vil her vise til Carroll (1955) i Tetzchner mfl (1993:14) som bruker en definisjon som samsvarer med et sosiokulturelt syn på språk:

Et språk er et strukturert system av tilfeldig talelyder og sekvenser av lyder som blir brukt til, eller kan brukes i, mellompersonlig kommunikasjon av en gruppe mennesker, og som på en uttømmende måte kategoriserer gjenstander, hendelser og prosesser i menneskelige omgivelser.

Carroll legger vekt på den sosiale funksjonen ved språket, men også på talelyder. Videre mener Tetzchner mfl (1993:14) at kan det være fornuftig å supplere med blant annet bruk av tegnspråk.

Ved definering av språk er det også naturlig å referere til kommunikasjon. Kommunikasjon betyr å gjøre felles. Kommunikasjon som fagbegrep innebærer at man har en hensikt med å formilde noe til en annen, den skal være tilsiktet, samt at mottaker skal oppfatte intensjonen i budskapet (Rommetveit 1972:31).

1.2.5 Språkvanske

Begrepene språkvanske og talevanske er mangfoldig og blir ofte brukt om hverandre, da det i praksis kan være vanskelig å vite nøyaktig om barnet har vansker med produksjonen av språk eller artikulasjonsvansker. I de tilfeller hvor barnet også har motoriske vansker blir begrepene i mange tilfeller brukt om hverandre. Løge (1995:94) definerer det slik:

Talevanske dersom det er skade eller dysfunksjon i artikulasjonsapparatet som medfører vanskar med å produsere språklyd.

Språkvanske dersom det er vanskar eller forstyrningar i evna til å kunne forstå og formulera ei meining.

1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensning

Innledningsvis i kapittel 1 har jeg gjort rede for oppgavens intensjon og tema, samt problemstilling, begrepsavklaring, oppbygging og avgrensning av oppgaven.

Kapittel 2 omhandler oppgavens teoretiske referanseramme med relevans til oppgavens tema og problemstilling.

I kapittel 3 redegjøres det for Karlstadmodellen.

Kapittel 4 viser til valg av metode og bruk av metode i forbindelse med innsamlingen av data.

I kapittel 5 blir analysen av intervjuene og funnene fra min undersøkelse presentert. Funnene er analysert og drøftet i forhold til forskningsspørsmålene og relevant teori.

Avslutningsvis i kapittel 6 tar jeg for meg oppsummering og avslutning.

På grunn av oppgavens omfang og relevans for problemstillingen, vil det i denne sammenhengen legges vekt på språk generelt og på betydningen den sosiale funksjonen språk kan ha for barn med språkvansker. Jeg vil derfor ikke gå i dybden på delsystemene i språkets oppbygging, men vise til at dette er viktige bestanddeler i utviklingen av språk.

2.0 Teoretisk referanse

I dette kapittelet vil jeg vise til teori av betydning for egen forforståelse av temaet og i forhold til analyse og tolkning av datamaterialet, samt til teori som ligger til grunn for forståelsen av Karlstadmodellen. Jeg vil derfor gå nærmere inn på språk og språkutvikling, språkvansker, språk som system, språklig samspill og kommunikasjon, samt språk i læringsprosesser.

2.1 Språk

Innledningsvis i denne oppgaven vises det til hva som er med på å definere språk i denne sammenhengen. Språk omhandler blant annet den sosiale funksjonen, samt bruk av lyd, tegn og kroppsspråk (Tetzchner mfl 1993:14), videre blir kommunikasjon vektlagt med fokus på innhold, budskap og intensjonen i formidlingen (Rommetveit 1972:31).

Ifølge Braadland (2005:18-20) kan formidling av språk skje på flere måter, som for eksempel gjennom verbalspråk, skriftspråk, kroppsspråk og tegnspråk. Den mest vanlige formen å kommunisere på er gjennom verbalspråket, men svært mye formidles samtidig gjennom kroppsspråket. Skriftspråket er med oss i dagliglivet, og vi omgås det i nesten alle situasjoner. For et barn eller en elev kan skriftspråket være en del i en læringsprosess til lesing og skriving. Tegnspråk brukes om formidling av språk og kommunikasjon ved hjelp av tegn med hendene. Språket er et verktøy for samhandling med andre mennesker, det er en måte å uttrykke følelser og tanker, samt at det kan være en mulighet for å sette ord på hvem man er og hva man gjør og er opptatt av.

Med tanke på hva som ansees som viktig i språk- og kommunikasjonsutviklingen, gir det føringer for hva man bør legge vekt på ved pedagogiske tiltak. Løge (1995:103) påpeker at i førskolealder handler tiltak om å legge til rette for utvikling av et språk som er i funksjon her og nå, og som gir grunnlag for språkmestring som blant annet kan hindre eller redusere utvikling av lese- og skrivevansker. Ifølge Hagtvvet (2004:20) kan språkstimulering i barnehagen være identitetsstyrkende, kompetanseutviklende og nederlagsforebyggende.

Når det lille barnet gradvis begynner å mestre språket følges dette gjerne av stor begeistring, interesse og tilbakemeldinger fra omgivelsene. Men noen ganger skjer ikke språkutviklingen helt som forventet og det kan føre til bekymring fra de nære omsorgspersonene. I Stortingsmelding nr. 23 "Språk bygger broer" (KD 2008:7) vektlegges det at ikke alle barn har forutsetninger for å lære språk på en forventet måte, og det er heller ikke alle barn som lever i et miljø som stimulerer språkutviklingen.

Horn, Espenakk og Wagner (2003:10) påpeker betydningen av språk og de sier:

Å utvikle et språk er noe av det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv. Språket gir ikke bare identitet og tilhørighet til et fellesskap. Ved hjelp av språket lærer barnet også å forstå seg selv og omverdenen, noe som er avgjørende for barnets videre utvikling – både intellektuelt, sosialt og emosjonelt.

Videre er Horn, Espenakk og Wagner (2003:11) opptatt av tidlig intervensjon, at barna skal få den hjelpen de har behov for tidligst mulig. Forskning viser at i barnehage og tidlig skolealder kan fokus på språklig bevisstgjøring forebygge vansker innenfor lesing og skriving. I denne sammenhengen vil barnehagen være en viktig arena hvor barns språkutvikling kan kartlegges og man kan tilrettelegge for språkopplæring, samt et samarbeid med foreldre og foresatte.

I stortingsmelding nr. 41 "Kvalitet i barnehagen" (KD 2009b:97) påpekes det at barnehagen kan være en viktig arena som har mulighet til å gi barnet et språkmiljø som tidlig gir stimulering til utvikling av språk. Dette fremheves også i Stortingsmelding nr. 23. "Språk bygger broer" (KD 2008:14):

Regjeringen ønsker å legge til rette for at alle skal få et godt tilbud om språkstimulering og språkopplæring hele livet. Det betyr at alle må få en opplæring som gir så gode språkferdigheter at det kan delta likeverdige på alle arenaer.

Vurdering og kartlegging av barns språk i barnehagen skal skje fortløpende og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006) påpeker at barn som har språkvansker av ulik slag skal få hjelp og støtte tidligst mulig. Rammeplanen understreker også at i forhold til barn med «mangelfull utvikling» har barnehagen et særlig ansvar (Barne- og familiedepartementet (1995) i Horn, Espenakk og Wagner 2003:13). Det kan være en stor utfordring å finne årsakene til språkvansken og finne ut hvilket behov det enkelte barn har for språkstimulering, noe som faktisk gjør det enda viktigere å legge til rette for at barnet får riktig hjelp tidligst mulig. Videre påpekes det i stortingsmelding nr. 41 "Kvalitet i barnehagen" (KD 2009b:95-98) at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, skal få hjelp som imøtekommer de behovene de har, med størst mulig utbytte av denne hjelpen.

2.2 Språkutvikling

Det finnes ulike oppfatninger av når språkutviklingen begynner, og tidligere ble det satt likhetstegn mellom språk og tale. I de senere årene er det blitt lagt mer vekt på førspråklige ferdigheter (performativ kommunikasjon) som en del av språkutviklingen. Denne tiden er regnet fra nyfødt til barnet sier sine første ord, omkring 12-18 måneders alder. Uten ord klarer barnet å kommunisere og følge en del samhandlingsregler i samspill med voksne. Dette gjør de ved å benytte seg av medfødte reaksjonsmønstre som rytmesitet, tidlige signaler og uttrykk som gråt, smil, ansiktsuttrykk, vokalisering, blikk, strekking, peking, gester og babling (Tetzchner mfl 1993:15 og 32-53, Rye 2007:38, Rye 2002:43).

Høigård (2006:15) påpeker at det er i det tidlige samspillet mellom omsorgsperson og spedbarn at grunnlaget for språkutvikling legges. I stortingsmelding nr. 23 "Språk bygger broer" (KD 2008:17), hevdes det at:

Det er bare i samspill med andre at spedbarnets medfødte anlegg for språk kan realiseres og kommunikasjonsferdigheter utvikles. Barns erobring av språket starter svært kort tid etter at det er kommet til verden. Omgivelsenes respons på barnets uttrykk bidrar til å forme disse ferdighetene.

Innenfor barnespråkforskning blir det biologiske grunnlaget for språk drøftet i forhold til ulike begrensninger og forutsetninger for læring, men miljømessige hensyn er også av stor betydning for språket (Tetzchner mfl 1993:16-17, 27). Det blir hevdet at utviklingen av språk er biologisk betinget, at barnet i utgangspunktet er uutviklet, men at språket er i barnet og trenger tid på seg til å utvikles. Derimot blir det også hevdet at det er spesielle forutsetninger hos det nyfødte barnet som må utsettes for ytre stimulans for at språket skal utvikle seg. Miljøet har derfor stor påvirkningskraft i dette synet. For mange er ikke dette nok, de mener at barnet i tillegg selv må være aktivt deltakende i språklæringen gjennom nysgjerrighet, aktiviteter, kreativitet og å ha lyst til å lære. Chomsky (Lorentzen 1997:159) oppfattet barnet som en aktiv deltager i språktilegnelsen. Ifølge Johansson (1996:94) og Tetzchner mfl (1993:83) skjer dette ofte ubevisst, men barnet må aktivt involveres i bruk av språket.

Ifølge Tetzchner mfl (1993:22) og Lorentzen (1997:157) er barn født sosialt kompetente og ved at de stimuleres på ulike områder med samhandling, kontakt, lek, gjentakelser osv., legges grunnlaget for utviklingen av senere kommunikative og språklige ferdigheter. Samtidig er det viktig å studere barns språk ut fra deres egne forutsetninger (Tetzchner mfl 1993:15). For et barn med utviklingshemming er det betydningsfullt at stimuleringen starter tidlig og at den er bevisst og systematisk. Det handler også om å la barnet være deltagende i på flest mulige områder og ta utgangspunkt i den konteksten man er i. Tegn-til-tale¹ kan være en tilnærming å benytte seg av. På den måten kan man støtte barn i å utvikle seg språklig (Braadland 2005:27).

Høigård (2006:107-108) påpeker at verbalspråket læres ved at barn utforsker, prøver og setter sammen ord og grammatikk. De bearbeider og systematiserer språket helt på egen hånd. Dette gjør de ved å ubevisst benytte seg av innholdssiden, formsiden og bruken av språket, som til sammen er grunnlaget for språkutviklingen. Dette utvikles blant annet gjennom lek med språket, for eksempel hvor barnet lager rimord med fokus på lydlike ord, eller hvor barnet oppdager at noen lange ord er satt sammen av flere små ord osv.

¹ Tegn-til-tale: Tegn-til-tale brukes ved å gi støtte til talen gjennom å bruke tegn. Man skal bruke tegn til nøkkelordene, eller hovedordene, i setningen. Tegn-til-tale er en forenklet form for tegnkommunikasjon (Braadland 2005).

2.3 Språkvansker

Noen barn vil oppleve at ordene ikke er der, de får ikke benyttet seg av denne verbale kommunikasjonen. Kanskje kommer det noen ord etter hvert, men likevel kan det være en utfordring å få uttrykt seg og få andre til å forstå hva en prøver å formidle. Vanskene kan også være store for de som har ord, men har ulike grunner som gjør at de ikke klarer å bruke dem. Det kan være artikulasjonsvansker eller vansker med å gjøre om ordene til meningsfulle ytringer. Det kan være ulike faktorer som medfører brudd i samhandlingen og den tidlige kommunikasjonsutviklingen mellom barn og voksen. Det kan for eksempel være indre forutsetninger hos barnet som gjør at språkutviklingen ikke følger en normal vei (Løge 1995:81-83). For en del mennesker med psykisk utviklingshemming er det store utfordringer med å tilegne seg et talespråk (Braadland 2005:24-25). Dette kan vises gjennom at barnet begynner senere med verbale ytringer, har senere begrepsutvikling, både på uttrykk og forståelsessiden. Noen barn vil ha store utfordring med å få et tydelig og forståelig verbalt språk, og vil ha behov for alternativ og/eller supplerende kommunikasjon (ASK).

Ofte endrer de sosiale forholdene seg om man har et funksjonshemmet barn, og det kan påvirke språktilegnelsen. Mange barn med funksjonshemming lærer aldri å kommunisere med talespråk (verbalt), eller de må lære seg å uttrykke seg på andre måter, for eksempel ved hjelp av tegn-til-tale. Språklige modeller som uttrykker seg på samme måte som de selv, er en mangelvare, og derfor vil også miljøets påvirkning til språkutviklingen være annerledes enn fra vanlig språkutvikling (Tetzchner mfl 1993:18).

For den totale utviklingen til barn med funksjonshemming og språkvansker er det viktig at de så tidlig som mulig får en mulighet til uttrykke følelser, behov, tanker og kunnskaper.

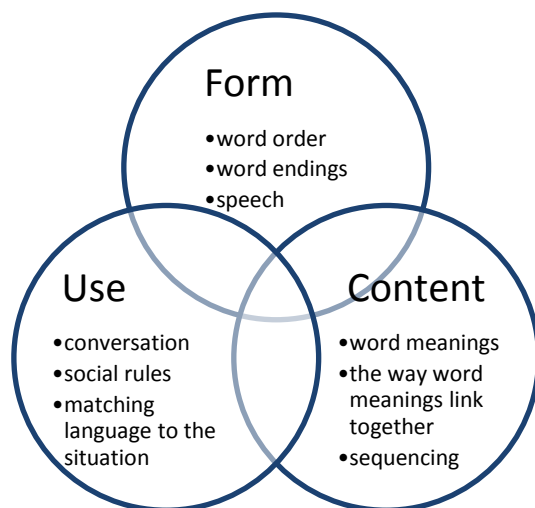
Dessuten er det viktig for å kunne forstå hva andre uttrykker gjennom språket. Ved å ikke kunne bruke språket på en hensiktsmessig måte, i forhold til hva menneskene rundt deg forventer, kan det medføre både sosial og kunnskapsmessig isolering. Videre er det av stor betydning at man kommer i gang med stimulering og trening så tidlig som mulig. Før man begynner med språktrening er det en forutsetning at man kjenner til barnets nivå, samt hvilke deler av språket det har utfordringer med (innhold, form og/eller bruk) (Johansson 1996:103).

2.4 Språk som system

Når man vurderer språket som system er det innhold, form og bruk man tenker på. I barns samspill med andre barn tilegnes språkssystemet både bevisst og ubevisst. Barn er opptatt av å finne ut av sammenhenger og gjenstanders funksjon, og dette er noe av drivkraften og motivasjonen i språkutviklingen (Høigård 2006:107).

De ulike delsystemene i språket er bygd opp av fonologi (språkets lydsystem), morfologi (ordenes oppbygging og regler for grammatikalske bøyninger) og syntaks (system for å sette ord sammen til større helheter) som til sammen utgjør **formsiden** av språket. Det er dette vi bruker for å synliggjøre språket gjennom tale, skrift og tegn. Videre beskriver semantikken **innholdet** i/betydningen av språket, mens pragmatikken er den delen av språkvitenskapen som handler om hva språket **brukes** til og hvordan det brukes (Høigård 2006:45 og 108).

Bloom og Lahey (1978a:23) hevder at for å kunne definere språk, må formsiden (form), innholdssiden (content) og bruken (use) av språket være integrert. De har illustrert (figur 1) hvordan språkkompetanse kan deles i ulike delferdigheter som gjensidig påvirker hverandre.



Figur 1. (Bloom og Lahey, 1978b)

Språklig bevissthet handler om et oppmerksomhetsskifte fra språkets innholdsside til språkets formside. Det vil si at barnet blir oppmerksom på at språket kan deles opp i mindre deler som ord, stavelser og lyder (Løge 1995:89). Språklig bevissthet i førskolealder utvikler seg ved at barnet reflekterer over språklige fenomener ved for eksempel å kommentere sin

egen eller andres tale eller de får oppgaver som utfordrer barnets kunnskap om språket. Dette kan gjøres for eksempel ved at man leker med tulleord, rim og regler osv. (Hagtvet 2004:241).

2.5 Språklig samspill og kommunikasjon

Ifølge Løge (1995:81) gir språket en mulighet til å være i samspill med andre mennesker. Gjennom det språklige samspillet vil hver enkelt person kunne utvikle seg selv, ved å ta del i noe, få nye erfaringer, utfordringer og en mulighet til å mestre. Høigård (2006:21) påpeker også viktigheten av samspill:

Språkutvikling – som er en del av barnets kognitive utvikling – skjer gjennom samspill. Samspillet har positiv betydning for barnets totale utvikling.

Barnets bruk av tidlige signaler blir sett på som grunnlaget for samspillet. Med foreldres fokus på felles oppmerksomhet, hvor det ligner kommunikasjon mellom voksne, vil det prege aktivitetene helt til barnet tilegner seg et språk. Dette blir sett på som omgivelsenes muligheter til å gi barnet viktige læringsmessige erfaringer (Tetzchner mfl, 1993:82-84).

Tetzchner mfl (1993:82-84) viser til to hovedoppfatninger til hvordan voksne kan bidra til barns utvikling av språk- og kommunikative ferdigheter: overfortolkningsteorien og teorien om kommunikative rammer. Overfortolkningsteorien handler om at foreldre reagerer på sin barns aktiviteter *som om* de var kommunikative, og det fører til at barna lærer å bruke aktivitetene kommunikativt. Det kan forklares ved at barnas kommunikasjonsferdigheter utvikles i samsvar med omgivelsene, fordi de voksne behandler dem etter omgivelsenes forutsetning og forventning om kommunikasjon. Teorien om kommunikative rammer legger vekt på at det er den voksne i samspill med barnet som legger faste rutiner som letter språktilegnelsen, dette skjer ved at situasjonen som samspillet foregår i blir tilrettelagt for og tilpasset barns aktiviteter, for på den måten å lære generelle dialogferdigheter.

Språk er et redskap som brukes i kommunikasjon. Hvor effektivt det viser seg å være er avhengig av hvordan man bruker det og i hvilke situasjoner man er i. Johansson (1996:91) viser til flere måter å gjøre språket synlig:

Kommunikasjonens budskap kan alltså uttrykkes i språklig form (tal, tecken, skrift) och i icke-språklig form (mimik, gester, kroppshållning, röstvariation), ibland samtidigt och ibland utan stöd av verandra.

Særlig for barn med spesielle funksjons- og utviklingsvansker er det viktig med sosiale og kommunikative evner, for de er sterkt relatert til deres langsiktige utvikling. Språket tar utgangspunkt i kroppens forhold til omverdenen, blant annet gjennom den tidlige kommunikasjonen med blikk, gester, mimikk og lyd (Rye 2007:70). Betydningen av barnets språkmiljø blir påpekt i stortingsmelding nr.23 "Språk bygger broer" (KD 2008:17):

Et godt språkmiljø gir rom for mange språklige uttrykk og vil understøtte utvikling av barnets tenkning, erkjennelse og kommunikative evner både kroppslig og med lyder og ord.

For å utvikle sosiale ferdigheter må barnet være i stand til å reagere og handle i forhold til omverdenen (Tetzchner mfl 1993:37). Etableringen av det tidlige samspillet viser seg å være helt nødvendig for utvikling av normale språkferdigheter hos barn med avvikende oppvekstmiljø eller medfødte funksjonshemminger. Dette viser seg å være en utfordring hos barn med funksjonshemming, da de kan ha vanskelig med å uttrykke seg på en måte, som er forståelig både gjennom kroppsspråk og talelyd. For at barnet skal få en tilnærmet normal språkutvikling må barnet aktivt ta del i samspill med andre (Tetzchner mfl 1993:93). Det blir mer og mer lagt vekt på sosiale forhold og den sosiale rammen av språktilegnelsen (Tetzchner mfl 1993:17). Barns sosiale kompetanse er med på å legge grunnlaget for utviklingen av senere kommunikative og språklige ferdigheter (Tetzchner mfl 1993:33).

2.6 Språk som grunnleggende faktor i våre læringsprosesser

Lev Vygotsky (1886-1934) var opptatt av sosiokulturell læringsteori. Hans begrep *den nærmeste utviklingszone* omhandler blant annet at barn kan ved hjelp av andre mennesker øke sitt læringspotensial. Det er den nærmeste utviklingssonen som utgjør potensialet for hva barnet kan klare selv og hva det kan klare med hjelp fra en annen. Ifølge Vygotsky er det her den kognitive utviklingen skjer (Vygotskij 2001:166).

Gjems (2009:11) har et sosiokulturelt læringssyn der hun er opptatt av betydningen av å bruke språk og deltagelse i samtaler som den viktigste læringsarenaen, hvor deltagelse i et fellesskap og egen aktivitet har avgjørende betydning for læring. Gjems (2009:19) beskriver Vygotskys syn på kunnskap slik: "kunnskap blir konstruert gjennom samhandling mellom mennesker i kulturelle kontekster".

Gjems (2009:5) viser til at språk er en viktig forutsetning for læring. Språket er med på å organisere erfaring og kunnskap og hjelper oss til å huske de bedre. Erfaringene får barnet blant annet gjennom deltagelse i samspill og relasjon med de voksne og andre barn. På denne måten skaffer de seg kunnskap om det aller meste. Gjems (2009:33) sier dette om læring:

Læring kjennetegnes ved å være en meningsskapende prosess som i hovedsak foregår gjennom språket.

Samtalen mellom barn og voksne er en av de viktigste læringsarenaene hvor barnet kan bruke språket sitt. Ved at barnet får en mulighet til å dele opplevelser og erfaringer med andre, gir det et godt utgangspunkt for å skape sosiale kontakter og vennskap (Gjems 2009:11). Det er forventet av omgivelsene at barn skal innhente kunnskaper og erfaringer, det kan være å navngi ting, eller tilegne seg verdier om ulike områder. Gjennom samtalen kan barnet få en forståelse for hva ordene representerer og hvordan man skal bruke dem i en meningsfull sammenheng. Gjennom deltagelse i samtalen lærer barnet også hvordan det skal samtale etter omgivelsenes forventninger (Gjems 2009:34).

Den tidlige kommunikasjonen som skjer mellom barnet og omsorgsperson gir grobunn for personlige erfaringer som gir mening til dagliglivets kontekster. Det er muligheten til å gi uttrykk for følelser, behov og ha en relasjon til et annet menneske som gir mening og innhold til opplevelsene. Relasjonen til omsorgsgiver, samhandlingen og kommunikasjonen gir dermed ulike erfaringer som gir grunnlag for dannelsen av begreper og utviklingen av språk, som og er et viktig verktøy for mental tenkning. Ved at barn i samhandling med omsorgsgiverne, får sosiale erfaringer som oppleves som meningsfulle, vil de og oppleve en meningsfull verden som de kan forholde seg til. Denne interaksjonen mellom barn og omsorgsgiver danner grunnleggende forutsetninger for barnets sosiale og mentale utvikling (Rye 2007:40).

Hagtvet (2004:19) har en konstruktivistisk tenkemåte på læring, hvor språket står sentralt:

Kunnskap konstrueres gjennom aktiv handling og i samspill med et sosialt miljø. Derfor bør barns utforskning understøttes gjennom aktiviteter som er motiverende. Dette gir leken en spesiell posisjon i pedagogisk arbeid med barn i småbarnsalderen. Samtidig får samtalen mellom barnet og de voksne som omgir barnet, en sentral betydning, fordi erfaringer og opplevelser får mening via det språket, de sosiale kodene og den forståelsen av verden som den voksne formidler i samtalen. Språkstimulering og menneskedanning blir dermed to sider av samme sak.

Gjems (2009:24) påpeker at formålet med kognisjon og tenkning er:

Å lære og handle hensiktsmessig, slik at barns aktiviteter fører til at de mestrer å handle hensiktsmessig ut fra hvordan de sosiale og kulturelle omgivelsene møter og mestrer problemer.

Dette innebærer at barnet skal være aktivt deltakende både i hverdagslige og pedagogisk planlagte aktiviteter og at de voksne skal legge til rette for språklig utvikling (Gjems 2009:24).

3.0 Karlstadmodellen

Karlstadmodellen er en tankemodell om språkstimulering utviklet av Iréne Johansson. Den er basert på forskning omkring vanlige barns språkutvikling, samt forskning og erfaring omkring barn med kommunikasjon og språkvansker. Videre bygger den på et humanistisk menneskesyn og har et sosiokulturelt perspektiv. Språktrening etter Karlstadmodellen blir benyttet i hjem, barnehage og skole, som tiltak for barn med språk- og kommunikasjonsvansker. Karlstadmodellen skal tilpasses barnets egne forutsetninger og behov. Videre legges det stor vekt på barnets egenaktivitet og initiativ, hvor det selv skal gjøre erfaringer. Det innebærer at barnet aldri skal være passiv mottaker, men utføre alle øvelser selv eller bli håndledet i dette (Johansson 2001a:9).

Karlstadmodellen er en teoretisk modell som kombinerer teorier om tale- og språklæring, samt at den omhandler den praktiske utøvelsen av modellen. Den er i stadig utvikling og endres etter innspill fra brukere og etter behov. Modellen kan brukes av alle som skal lære seg språk, i alle aldre og med ulike språkvansker. Den har også vært benyttet i forbindelse med personer med hørselsvansker og av personer som har en flerspråklig bakgrunn (Johansson 2010a) (Ingemarsson og Øvstebø 2009:1).

Utgangspunktet for Karlstadmodellen var et prosjekt fra 1981-1986. Initiativtakerne til prosjektet: "Tidlig språkstimulering av mongoloide barn", ledet av Iréne Johansson, var en gruppe foreldre til barn med Downs Syndrom. De ønsket mer kunnskap om sine barns rett til undervisning, utvikling og integrering i samfunnet. 58 barn deltok i undersøkelsen. Utviklingsarbeidet ble utført i samarbeid med logopeder. Rammen for prosjektet var grunnforskning omkring språk, tale og kommunikasjon i kombinasjon med utviklingsarbeid knyttet til metoder og materiell med fokus på tidlig intervensjon av språk- og kommunikasjonsstimulering av barn med utviklingshemming. Forskningsprosjektet var opptatt av å ha et helhetlig syn på mennesket, hvor de studerte vekselvirkningene mellom faktorer i individets ytre miljø, indre psykologiske faktorer og nedarvede faktorer. Det humanistiske perspektivet ble en skarp kontrast til tidligere forskningsprosjekt som hadde et bio-medisinsk perspektiv (Johansson 2001a:9).

I 1993 ble det av Iréne Johansson gjennomført et nytt prosjekt i utviklingen av Karlstadmodellen. Forskningsprosjektet, "Läs- och skrivprocessen hos barn med Down syndrom", ga nye bidrag til videre språkutvikling gjennom lesing og skriving (Johansson 1993).

3.1 Karlstadmodellens mål

Hovedmålet med Karlstadmodellen er å arbeide for å øke livskvaliteten til alle mennesker med tale- og språkvansker. For å nå dette målet legger modellen stor vekt på kommunikasjons-, tale- og språktrening/læring. Videre er Karlstadmodellen basert på forholdet mellom språket, personen og samfunnet. Det aktive mennesket i kontinuerlig samspill med omgivelsene blir sett på som svært sentralt og et økologisk syn på mennesket blir derfor vektlagt (Ingemarsson og Øvstebø 2009:2). Urie Bronfenbrenner (1979:21) definerer utviklingsøkologi som følger:

The ecology of human development involves the scientific study of progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by larger contexts in which the settings are embedded.

Karlstadmodellen har videre tre mål som ligger til grunn for utøvelsen av modellen:

Det første målet omhandler kommunikasjon og barnets forberedelse til bruk av språket både verbalt og skriftlig i en sosial sammenheng, slik at det i størst mulig grad kan leve et selvstendig liv som voksen. Språklig kompetanse sees som en nødvendighet og en forutsetning for å kunne nå dette målet (Ingemarsson og Øvstebø 2009:1-2).

Det andre målet skal hjelpe barnet i å bruke språket slik at det lettere kan finne løsninger på problemer/utfordringer, samt forbedre minne og tankeprosessen (ibid).

Mål nummer tre går ut på å lære de personer som omgir barnet i hvordan de skal kommunisere med barnet, og hvordan de lettere kan inkludere barnet i sine omgivelser (ibid).

3.2 Grunntanker i Karlstadmodellen

Iréne Johansson (2010b) ønsker at Karlstadmodellen skal fremme alle menneskers rett til språk, delaktighet og respekt. Det innebærer også at flere språklige individer kan bidra til et mer demokratisk samfunn. Gjennom språkets stemme blir flere perspektiver kjent, og på den måten kan man se at ulike behov, erfaringer og perspektiver sees som verdifulle for fellesskapet. Menneskers respekt, solidaritet og empati gir grunnlag for et sterkere sosialt samfunn. Mange mennesker har begrensninger i dem selv eller i deres miljø som forstyrrer språkutviklingen, eller de kan ha hatt en normal språkutvikling, men ulike omstendigheter har gjort at de har blitt frarøvet språket. Det er alle disse, både barn, unge og voksne, som står i fokus for Karlstadmodellen.

Ifølge Bergem og Rognlid (2003:16-17) er Karlstadmodellen en modell som bygger på et humanistisk menneskesyn. Ut fra dette deles synet på mennesket inn i tre grunntanker; ulikhet, rettferdighet og solidaritet. Den største likheten mellom oss mennesker er at vi er ulike, og i et rettferdig samfunn er det alltid noen som trenger mer støtte både praktisk og mentalt fra andre mennesker. Et relevant begrep innenfor Karlstadmodellen er empowerment, som i denne sammenhengen handler om å gi kunnskap til de som trenger det, når de trenger det. I tilknytning til dette, ifølge Ingemarsson og Øvstebø (2009:2), har Vygotsky og hans tanker og vært en stor inspirasjon i utvikling av modellen. I hans syn på læring ligger det stor betydning i det å se på barnet som subjekt og at det er nødvendig å gi det emosjonell og psykologisk veiledning. Utfordringene skal da være tilpasset barnets utvikling og det skal alltid jobbe mot nye mål. Slik styrer barnet selv sin egen utvikling, kun med veiledning fra andre.

3.3 Nettverk i arbeid med Karlstadmodellen

Karlstadmodellen ser på språktreningen som en del av et helt nettverk rundt barnet, som inkluderer nære omsorgspersoner (foreldre/foresatte), fjernere familiemedlemmer, venner og fagpersoner som logoped, spesialpedagog, pedagogisk leder, kontaktlærer osv. De skal alle sammen dra i samme retning og samarbeide tett, samtidig som de har individuelle roller og ansvar for ulike sider ved språktreningen. Nettverksgruppe blir startet om foreldrene ønsker det (Ingemarsson og Øvstebø 2009:4-5).

Nettverksgruppen skal gi medlemmene mulighet til å diskutere og gi hverandre råd og veiledning i språktrening av barnet i det daglige liv. Hovedvekten vil derfor ligge på barnet og dets familie. Tanken går ut på at barnet lærer språket ut i fra dets eget behov i den sosiale og kulturelle rammen det lever i. En forutsetning for suksess i nettverket er at alle har bevissthet og forståelse for betydningen av tale og språkutvikling for barnets utvikling (ibid).

Rammeplanen for barnehagen (KD 2006) påpeker at foreldresamarbeid er i seg selv ikke et mål, men en vei for nå det overordnede målet som er: barnas trivsel og utvikling.

3.4 Språk som system i Karlstadmodellen

Karlstadmodellen er basert på normal språkutvikling og det er i følge modellen en livslang prosess, som gir grunnlag for sosiale, kulturelle og historiske sammenhenger. Videre beskriver modellen at språkutvikling er basert på språklige milepeler og progresjon som er karakteristisk for den språklige utviklingen. En viktig ramme for Karlstadmodellen er Bloom og Laheys teoretiske modell om kommunikasjon og språk som system (figur 1., pkt. 2.1.3). Barnets tidlige kommunikasjon og senere språklige kommunikasjon sees som gjensidig avhengig av språkets innhold, form og bruk. For at barnets skal få et fullverdig språk må barnet beherske disse tre komponentene, som innebærer blant annet at barnet må utvikle språklig bevissthet, dette gjelder da et oppmerksomhetsskifte fra språkets innholdsside til språkets formside (Ingemarsson og Øvstebø 2009:2).

Mange barn med språkvansker har store utfordringer med bruken av språket. Det kan være vanskelig å vite hva man skal si, når man skal si det og hvordan man skal si det, samt at man

skal ta hensyn til sosiale og kulturelle forhold og hva som er relevant å samtale om i den gitte situasjonen. For at barnet skal vite hvordan det skal bruke språket, med det ha erfaringer i hvordan det skal samtale i ulike situasjoner og hva som er aktuelt å samtale om. På den måten kan barnet selv formidle informasjon som er av interesse for andre, samt at det selv får glede av å bruke språket. Innholdssiden av språket er nært knyttet til minne, og er i stor grad avhengig av barnets kognitive og emosjonelle utvikling. Innholdssiden omhandler kunnskap om objekter rundt seg, men også om meningsinnholdet i ord, fraser og setninger. Formsidene av språket vises ved at barnet kommuniserer for eksempel verbalt med støtte av tegn. Videre kan kroppsspråk og være av stor betydning i kommunikasjon med andre (Ingemarsson og Øvstebø 2009:3-4).

3.5 Språkets betydning i Karlstadmodellen

Karlstadmodellen ser på hvert menneskes egenverdi som like høyt, og ønsker at alle kan utvikles mest mulig ut fra sine egne forutsetninger. Disse handlingene gir mulighet til at hvert menneske kan få den støtte, tid, ressurs og undervisning slik at man kan leve et godt liv. Man trenger språk for å kunne bygge opp sin livsverden og sitt hverdagsliv. Språket er et effektivt redskap som tydeliggjør meninger og behov, framfor å uttrykke dem gjennom fysiske handlinger. Gjennom språklige handlinger får man fram nyanser og tilpasninger. Hverdagslivet består også av å kunne ta valg, planlegge og om problemløsning, dette er mye enklere om man kan benytte seg av språk (Johansson 2010b:3-5).

Språket gir en mulighet til å sette ord på hvem man er i forhold til alle andre, samt å forstå hva andre synes om en. Dette er med på å gi tanker og følelser om eget selv bilde. Språket er en link mellom det som ligger utenfor en selv og det som er inne i en selv (Johansson 2010b:5).

Karlstadmodellen ser på hvert enkelt barn, uavhengig av vanske, som et subjekt. Det innebærer at man er et følende, tenkende og handlende menneske, som har et ønske om å være i aktivitet og gi seg selv utfordringer innenfor en trygg ramme. Barnet drives mot det som er viktig for det eller gir motivasjon, og slik blir språkutviklingen i en stadig foranderlig prosess, som driver utviklingen framover (Johansson 2010b:6).

Et hvert språklig møte er en kilde til utvikling av språket. Karlstadmodellen ser på språktreningen som et ledd i en frihetskamp, hvor mennesker med språkvansker skal slippe å bli segregert og ha en følelse av maktløshet (Johansson 2010b:8). Johansson (2010c) sier:

Därför är det aldrig för tidigt att kliva på denna språkträningsresa
MEN det är heller aldrig för sent.

Språktreningen i Karlstadmodellen har et helhetlig perspektiv, hvor barnets egne aktiviteter og initiativ vektlegges. Barnet skal lære gjennom å erfare, og helst gjennom lek, da dette kan være til stor motivasjon for barnet. Videre skal språktreningen være lystbetont og attraktivt for barnet. Det legges stor vekt på å se på barnet som et selvstendig individ, og at språktreningen skal tilpasses den enkeltes ressurser, interesser og behov. Språktreningen og informasjonen som barnet mottar skal gis gjennom flere sanser, multisensorielt. Karlstadmodellen legger vekt på at språktreningen skal gjenspeile barnets daglige aktiviteter i barnehage, skole og i hjemmet (Ingemarsson og Øvstebø 2009:4).

3.6 Sentralt materiale for utøvelsen av Karlstadmodellen

Iréne Johansson har utarbeidet flere tekstbøker som benyttes i Karlstadmodellen. De gir en oversikt og struktur på hvordan man kan bruke Karlstadmodellen, og har også tilhørende bildebøker med materiale. Det er også laget ferdige pakker med materiale som man kan kjøpe, men som hun sier kan man like gjerne bruke noe man har fra før av som er av interesse for barnet. Barnets behov og forutsetninger skal gi grunnlag for valg av materiale. Under kommer en kort beskrivelse av formålet og innholdet i de ulike bøkene.

Performativ kommunikasjon (fase 1):

Denne fasen er basert på de erfaringer Iréne Johansson fikk ut av forskningsprosjektet "Tidig språkstimulering av mongoloide barn". Den handler om barnets førspråklige ferdigheter eller den hensiktsmessige, bevisste og målrettede bruk av kommunikasjon, også kalt performativ kommunikasjon. Ulike undersøkelser viser at sensomotoriske ferdigheter er en forutsetning for kommunikativ utvikling. Den performative kommunikasjonen etableres når barnet kan

oppnå mål ved å benytte seg av ulike hensiktsmessige kommunikasjonsuttrykk. Disse kommunikasjonsuttrykkene er sammensatt av blikk, lyd, kropps-, arm- og håndbevegelser. Det er 12 program man kan følge, men disse er kun et forslag og det er viktig at man tilpasser etter barnets individuelle behov. Øvelsene inneholder aktiviteter innenfor disse områdene: samspill, blikk, lytting, motorikk, lek og imitasjon (Johansson 2001a:14-26).

Ordstadiet (fase 2):

Denne fasen bygger på fortsettelsen av "Performativ kommunikasjon" og det samme forskningsprosjektet. Den "handler om hvordan vi som voksne kan "gi" ord til de som har vansker med å tilegne seg det på egenhånd" (Johansson 2001b:7), samt hvordan en kan legge til rett for språktrening for barn som nettopp har begynt å bruke ord (Johansson 2001b:7).

Enkel grammatikk (fase 3):

Fase 3 gir en sammenfatning av erfaringer fra 15 år med forskning om språktrening med mennesker med store innlæringsvansker. Den beskriver hvordan språkleker, spill og bøker kan brukes i språktrening av barn som anvender ettordssetninger (barnets første 50 ord) (Johansson 2001c:8 og 110).

Utbygd grammatikk – språktrening etter Karlstadmodellen (fase 4):

I den fjerde fasen gis det forslag til hvordan man på en systematisk og utviklende måte kan leke og handle med språk. Materialet er laget for å stimulere utvikling av grammatikk, ordforråd og betydninger, men den kan også benyttes i begynnende lese- og skriveøvelser. Boken kan brukes av alle barn, unge og voksne med språkvansker, men også av barn som har et annet morsmål en norsk (Johansson 2006b:162).

Les lett (fase 5):

Fase 5 er basert på de erfaringene som ble gjort i løpet av og etter forskningsprosjektet: "*Les- og skrivprosessen hos barn med Down syndrom*" (Johansson 1993). Prosjektet hadde blant annet fokus på de tidligste stadiene i en lese- og skriveutvikling, og et av målene var å prøve ut metodikk og materiell i forhold til dette. Videre ønsker boken å vise en vei inn til i

skrivningens verden, for de som har vanskeligheter med å utnytte seg av skolens ordinære undervisning (Johansson 2006a:4)

Samtal om tal (forskningsrapport)

Rapporten presenterer en modell for taletrening. Modellen er utarbeidet fra de resultatene som ble funnet i forskningsprosjektet "Tal-, mun- og bettfunktion hos barn med Downs syndrom". Rapporten legger vekt på at verbalspråket utvikles av at det brukes. Tanken bak modellen er at barnets egen bevissthet og kunnskap om tale er en viktig forutsetning for utvikling av ferdigheter. Samtidig må den voksne ha innsikt i tale og taleutvikling. Den voksne skal gi barnet erfaringer. Det blir lagt stor vekt på ganeplate (Bengtsson og Johansson 2002:133).

3.7 Tegn til tale i Karlstadmodellen

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) kan være en erstatning for talen, men også et supplement ved forsinket tale og er ment som et pedagogisk verktøy. Hos mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker brukes gjerne ASK som et hjelpemiddel i opplæringen. I språktrening gjennom Karlstadmodellen blir det ofte benyttet tegn-til-tale. På den måten vil barnet få inn informasjonen visuelt i tillegg til auditivt (Johansson 2001c:19-20). Tetzchner og Martinsen (2002:7) definerer alternativ og supplerende kommunikasjon slik:

Alternativ kommunikasjon vil si at personen har en annen måte å kommunisere på ansikt til ansikt enn tale. For eksempel er manuelle, grafiske eller materielle tegn, morse og skrift alternative måter å kommunisere på når taleevnen mangler.

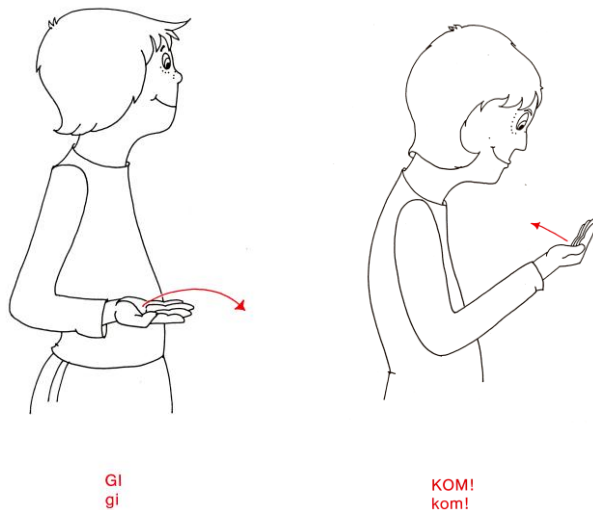
Supplerende (augmentativ) kommunikasjon betyr støtte- eller hjelpekommunikasjon. At kommunikasjonen er supplerende, understreker at opplæringen i alternative kommunikasjonsformer har en dobbel målsetting: å fremme og støtte personens tale, og å sikre en alternativ kommunikasjonsform hvis personen ikke utvikler evnen til å snakke.

I sammenheng med Karlstadmodellen blir tegn benyttet i første omgang som imitasjon av bevegelse. Da skal barnet få kjennskap til hvordan de ulike bevegelsene føles i hendene. Samtidig skal barnet rette oppmerksomhet mot bestemte håndbevegelser som det selv utfører, men også hvordan andre utfører det. Etter hvert vil barnet erfare at innholdet i bevegelsene brukes som tegn i hverdagen. Hensikten er da at alle nærpersioner til barnet skal bruke tegn selv, men og håndlede barnet når denne tingen finnes i nærheten eller på et bilde. Barnet skal også få mulighet til å smake på, se på og manipulere tingen. Dette vil bidra til at barnet kobler bevegelsen for tegnet (formen) til en betydning (innhold) (Johansson 2001b:25-26).

Tegn-til-tale er et supplement som blant annet skal hjelpe barnet til få økt sin språkforståelse, hjelpe det med å finne fram ord, gi støtte til å reparere en dialog som bryter sammen og gi initiativ til å sette i gang en samtale. Ved bruk av tegn-til-tale kan man lettere få barnets oppmerksomhet og det kan bidra til å styrke samspillet mellom barnet og den andre (Braadland 2005:kap.3).

I sammenheng med språktrening av barn med språkvansker er tegn-til-tale ofte brukt. Dette gjelder gjerne barn som har funksjonsnedsettelse, men ikke nødvendigvis hørselsvansker (Braadland 2005:20-22).

Tegn-til-tale brukes ved å gi støtte til talen gjennom å benytte ett til tre tegn til hver setning. Man skal bruke tegn til nøkkelordene, eller hovedordene, i setningen. Tegn-til-tale er en forenklet form for tegnkommunikasjon, se figur 2 (dette kap.). Målet er ikke å bruke dette som et permanent språk, men som et hjelpemiddel til å få i gang verbalspråket. For barnet kan tegn lette presset av å skulle mestre et verbalspråk, og på den måten roe barnet og heller fremme utviklingen av verbalspråket på lengre sikt (Braadland 2005:21 og 32).



Figur 2., eksempel på bruk av tegn (Bakken 1985:61 og 106)

Det legges stor vekt på samspillet og nettopp derfor bør tegn-til-tale foregå der hvor andre mennesker er, slik at de også kan ta del i "praten". På denne måten kan tegn-til-tale være en innbydelse til en morsom aktivitet som alle kan være deltagere i, uavhengig om man har en språkvanske eller ikke (Braadland 2005:15).

Iréne Johansson legger stor vekt på at man aldri skal bruke tegn uten tale. Dette er fordi bruken av tegn skal være en ekstra støtte for barnet, slik at det får informasjon gjennom flere sanser. Barn med Downs syndrom, og flere andre barn, er også mer visuelt sterke enn auditivt, det vil si at de oppfatter bedre det de ser, enn det de hører, derfor brukes tegn som støtte til verbalspråket (Braadland 2005:23).

Etter hvert som barnet greier å si flere ord vil tegnene forsvinne. Men det vil alltid være der som en reserveløsning, og derfor må de voksne fortsette å bruke tegn selv om barnet slutter å bruke det. I for eksempel en anstrengende situasjon kan man se at barnet igjen bruker tegnet som støtte. Ved utvikling av ordforrådet gjennom talen er tegn et godt redskap ved innlæring av nye ord og grammatikk (Johansson 1996:99-100).

4.0 Metode

Begrepet *metode* betyr opprinnelig *veien til målet* (Kvale og Brinkmann 2009:199).

Metoden sier noe om fremgangsmåten for hvordan man skal finne fram eller etterprøve kunnskap eller påstander som sies å være sanne, gyldige og holdbare. Ved å velge en bestemt metode, begrunnes det med at man mener at den vil gi oss gode data, samt at den kan gi svar på problemstillingen på en faglig interessant måte (Dalland 2007:81).

Metoden jeg har valgt er en kvalitativ vitenskapelig metode. Dalland (2007) viser til Tranøy (1986:126) som sier at "å være vitenskapelig er å være metodisk." Samtidig er det uenighet om det finnes noen klare fellestrekk mellom alle vitenskaper, selv om det er klare vitenskapelige metoder innenfor hvert fag (Dalland 2007:80).

I samfunnsforskning skiller man gjerne mellom to hovedmetoder, kvantitative eller kvalitative. Kvantitative metoder ønsker blant annet å finne gjennomsnitt og prosenter av en stor mengde, ved å gjøre informasjonen om til små målbare enheter. Kvalitative metoder vil beskrive menneskers meninger og erfaringer, og kan som oftest ikke gjøres om til tall eller være målbare (Dalland 2007:82).

Ifølge Thagaard (1998:16-17) er det noen prinsipielle skillelinjer mellom kvantitativ og kvalitativ metode, og det er basert på ulik forskningslogikk. Innenfor den kvalitative tilnærmingen er det to grunnleggende prinsipper som fremheves. Det første prinsippet viser til at kvalitativ forskning er basert på en helhetsforståelse av virkeligheten, hvor enkeltstående tilfeller blir sett i lys av en større helhet. Ut fra dette synet kan kvalitative undersøkelser basere seg på relativt små utvalg. I kvantitativ forskning kan egenskaper og forekomster betraktes som uavhengige i forhold til en større helhet. Det andre prinsippet i kvalitativ forskning baseres på et subjekt - subjekt forhold mellom forsker og informant, hvor begge påvirker forskningsprosessen. Kvaliteten av relasjonen mellom forsker og informant er av stor betydning for det materialet forskeren får. Derfor må forskeren reflektere over hvilken betydning denne relasjonen kan få for resultatet av undersøkelsen. På en annen side er den kvantitative metoden basert på et subjekt – objekt forhold mellom forsker og

informant, hvor forskeren blir sett på som en utenforstående iakttaker av de fenomenene som studeres (Thagaard 1998:16-17).

Til felles har metodene et mål om å bidra til bedre forståelse av samfunnet vårt, samt få innsikt i hvordan man samhandler på individ- og samfunnsnivå (Dalland 2007:82).

Valg av metode ble vurdert i forhold til hva jeg ønsket å få svar på i min problemstilling. Etter min vurdering kunne dette belyses gjennom å benytte intervju som kvalitativ forskningsmetode. Jeg hadde et ønske om å få fram informantenes forståelse av virkeligheten slik de gir den mening, samt deres egne opplevelser og erfaringer.

I denne sammenhengen ville jeg hente fram erfaringer med bruk av Karlstadmodellen gjennom pedagogers egne erfaringer med modellen. På den måten ville jeg også få fram den enkelte pedagogs tanker og følelser knyttet til arbeid med Karlstadmodellen.

4.1 Kvalitativt forskningsintervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009:43) er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet:
å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv.

Forskeren må også være bevisst sin førforståelse og forståelse for det fenomenet som studeres, det innebærer å være klar over de meninger og oppfatninger man har på forhånd. Forskeren bør også kunne bruke sin førforståelse slik at man får større forståelse for informantens opplevelser og uttalelser (Dalen 2004:18).

I løpet av samtalen vil det hele tiden foregå en interaksjon mellom forsker og informant, og det er det gjensidige samspillet som legger grunnlaget for den kunnskapen som kommer fram i intervjuet. Intervjusituasjonen og dataene som blir innsamlet kan påvirkes av informantens relasjon til forskeren og omvendt (Kvale og Brinkmann 2009:51).

Kvalitativ forskning innebærer mange ulike tilnærminger med blant annet intervju, observasjon, analyse av tekst/dokumenter og bruk av visuelle medier. Ryen (2002:18) viser til Denzin og Lincoln som sier:

Forskere som nytter kvalitativ metode, studerer ting i deres naturlige setting, der de prøver å forstå ("make sense of") eller tolke fenomener ut fra den mening folk gir dem.

Et mål i kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004:16).

Hensikten med et intervju er å innhente informasjon om et annet menneskes erfaringer, tanker og følelser fra egen livssituasjon eller bestemt fenomen. Informasjonen er informantens gjenfortelling av hendelser, og på den måten er framstilt slik informanten forstår det (Thagaard 1998:79). Utfordringen er å få fram kunnskap fra informantene som de kanskje ikke har vært så bevisst på selv (Johnsen 2006:122).

4.2 Utvalg av informanter

Denne undersøkelsen har som hensikt å beskrive erfaringer med Karlstadmodellen ut fra pedagogers perspektiv. For å finne svar på min problemstilling henvendte jeg meg til pedagoger som hadde erfaring med Karlstadmodellen i sitt arbeid. Dette var fordi jeg ønsket en faglig vurdering skulle ligge til grunn for de svarene jeg innhentet. Jeg antok derfor at pedagogisk grunnutdanning var med på å bidra til dette. Samtidig antok jeg at pedagoger var best egnet til å kunne svare på spørsmålene i denne studien.

For å belyse problemstillingen og få kontakt med de rette informantene, henvendte jeg meg først til lederen for et kurs i Karlstadmodellen, og hun introduserte meg for de andre kursdeltagerne i gruppen. Det var også av praktiske årsaker at jeg valgte pedagoger ved et kurs i Karlstadmodellen, da jeg selv var deltager på dette kurset. Kriteriet var altså at informantene hadde egen praktisk pedagogisk erfaring i arbeidet med Karlstadmodellen, og på den måten var dette med på å sikre at informantene kunne belyse problemstillingen;

hvilke erfaringer har pedagoger ved bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker.

Kursdeltagerne fikk informasjon om min bakgrunn og hensikt med undersøkelsen og sa selv i fra om de ønsket å delta på intervju. Siden jeg kun fikk en aktuell informant fra denne gruppen, foreslo kursleder at jeg skulle komme på en annen kursgruppe og spørre flere der. Fire personer i den andre kursgruppen, som oppfylte kriteriene, ønsket å stille opp som informanter. To av personene kjente jeg noe fra tidligere.

Ryen (2002:87) viser til Miles og Huberman (1984) som sier at det er en utfordring i å ikke velge et for smalt utvalg, og henviser til at man bør innhente de informantene som man tror kan bidra med mest informasjon til undersøkelsen.

Ved utvelgelse av informanter bør man stille seg kritisk til den som ønsker å delta. Miles og Huberman (1984 i Ryen 2002:88) mener at man bør tenke på hvor valide og reliable hver person er som verktøy til å samle inn informasjon, samt vurdere personens egnethet. De anbefaler at man tar kontakt med personer som har god kommunikasjonsevne, men som og har kjennskap til tema for undersøkelsen. Utvalg av informanter kan være avgjørende for hvor fort og dypt man kommer inn i essensen av prosjektet (Ryen 2002:88).

Tradisjonelt har ikke hensikten med kvalitative data vært å frembringe statistisk generaliserbar kunnskap, slik det har vært i kvantitative undersøkelser. Utvalget av informantene bør ikke representere populasjonen, men kan være valgt ut av forskeren selv eller av informantene selv. Målet vil da være å få tilgang til den enkeltes opplevelse og erfaring som er relevant for undersøkelsen, framfor for å sammenligne enheter (Ryen 2002:84-85).

Jeg har selv satt kriteriet for valg av informanter, og kun fem pedagoger ble valgt.

Pedagogene omfattet ulike tilsettingsforhold, som støttepedagoger i barnehage, lærere i skole eller spesialpedagoger fra pedagogiske fagsenter. Felles for pedagogene var at de alle arbeidet med Karlstadmodellen i en praktisk pedagogisk situasjon. De var ikke

representative for populasjonen, men det var heller ikke hensikten å frambringe statistisk generaliserbar kunnskap. Ønsket var likevel å få fram en viss variasjon innenfor gruppen, og jeg håpet at de kunne representere ulike sider ved å bruke Karlstadmodellen. Jeg mener at denne begrensningen ikke bidro til å svekke undersøkelsens validitet. Det sentrale var å få tilgang til informantenes egen forståelse og virkelighet, som var relevant for problemstillingen.

Når informantene finnes blant fagpersoner i samme praksisfelt kan dette gi verdifull innsikt i erfaringer og kunnskaper til "ekspertene". Ved å stille spørsmål til fagpersoner kan man få mulighet til å innhente ny kunnskap som ennå ikke er blitt presenter i faglitteratur (Dalland 2007:145).

4.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 2), der jeg skulle forholde meg til en gruppe med lik profesjon; pedagoger. Men det var viktig å tenke på at de var pedagoger med ulik bakgrunn og arbeidserfaring, slik at spørsmålene ville være gjeldene for alle. Jeg ønsket å stille åpne spørsmål som ikke var ledene, men som kunne få tak i den enkeltes erfaring. Videre ville jeg skape en mulighet til å få utdypende svar, ved å gi oppfølgingsspørsmål som: " Kan du si litt mer om det?" osv., samt at jeg ville bekrefte om jeg hadde forstått riktig ved å si: " Mener du da at...?". Flexibiliteten i intervjuguiden var og viktig, slik at informantene fikk svart på alle spørsmålene, men ikke nødvendigvis i samme rekkefølge.

Utarbeidelse av en intervjuguide er påkrevd når det gjelder semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju kjennetegnes ved at det ikke har en fast rekkefølge på spørsmålene eller detaljerte spørsmålsformuleringer, men hovedspørsmål eller et bestemt tema. Intervjuet vil bære preg av vanlig konversasjon (Ryen 2002:99). Hva som blir vektlagt i en intervjuguide, blir blant annet påvirket av forskerens forutgående erfaringsmessige og teoretiske arbeid innenfor temaet for problemstillingen. De viktigste områdene som studien skal belyse, viser seg i temaer og spørsmål utarbeidet i intervjuguiden. Videre skal dette sikre at man får svar på problemstillingen (Dalen 2004:29-30).

Thagaard (1998) påpeker at i intervjuguiden bør alle spørsmål som blir belyst ha relevans til problemstillingen. Samtidig bør man starte med spørsmål som ikke går inn på følsomme temaer, men i stedet få informasjon om rådata som for eksempel bakgrunn, utdanning, yrkeserfaring osv., dette kan bidra til at informanten unngår å bli anspent. Utover i intervjuet kan man åpne opp for mer dyptgående spørsmål, som ikke bare handler om det generelle (Dalen 2004:30). Intervjuguiden bør også være så fleksibel at man ikke trenger å følge en fast rekkefølge av temaer, men at man kan endre dersom informanten kommer inn på et spørsmål som egentlig kommer senere i intervjuguiden (Thagaard 1998:86).

Siden problemstillingen i denne undersøkelsen omhandler pedagogers erfaringer med bruk av Karlstadmodellen, avgrenset det også spørsmål i forhold til de barna de arbeidet med. De ble indirekte omtalt med hensyn til at de var mottakeren av språktreningen gjennom Karlstadmodellen.

Jeg forsøkte å utforme intervjuguiden på en måte som kunne gi informantene mulighet til å beskrive sine erfaringer og opplevelser i forhold til temaet. Selv om det var pedagoger som var informanter, syntes jeg det var viktig at spørsmålene ikke inneholdt mange faguttrykk og fremmedord. Dette for å unngå unødvendige misforståelser og avstand mellom meg og mine informanter.

Gjennom intervjuet ønsket jeg å belyse flest mulige sider ved temaet ut fra de synsvinklene jeg syntes var viktige. Likevel var det nødvendig at jeg var bevisst på å være åpen for nye dimensjoner gjennom de opplysningene informantene gav. Intervjuguiden beskrev rekkefølgen for de aktuelle spørsmålene, men den var likevel fleksibel, slik at det var mulig for informantene å ta innover seg spørsmålene.

Ifølge Dalen (2004) er det viktig å tenke på at alle spørsmålene man stiller til informantene vil til slutt være datamaterialet som skal ligge til grunn for svaret på problemstillingen. Derfor gjelder det å stille spørsmålene på en slik måte som gjør at informantene åpner seg opp og forteller med egne ord om sine erfaringer og opplevelser (Dalen 2004:30).

Videre påpeker Dalen (2004) at man i utarbeidelsen av spørsmål til intervjuguiden, er det flere kriterier man må tenke igjennom. Man må være kritisk til om spørsmålene er tydelige og klare, om de er ledene, om det krever kunnskap som informanten kanskje ikke har, om man går inn på følsomme temaer informanten kan kvie seg for å svare på eller om det gis rom for at informanten kan ha egne oppfatninger (Dalen 2004:30-31).

4.4 Prøveintervju

Det første skrittet på vei til innsamling av data var gjennom prøveintervjuet. Formålet med prøveintervjuet var å vurdere om intervjuguiden var et funksjonelt redskap og om spørsmålene kunne gi utfyllende svar som belyste oppgavens problemstilling. Jeg intervjuet en pedagog som jeg kjente noe av fra før av, og som var deltager på det samme kurset i Karlstadmodellen som de andre informantene. På den måten sikret jeg meg de samme utvalgskriteriene.

Jeg ønsket å finne ut om spørsmålene jeg hadde utarbeidet var relevante, klare og presise for problemstillingen, og om de var forståelige for informanten. Samtidig ville jeg prøve ut det tekniske utstyret og være sikker på at det fungerte. Ved å bruke diktafon fikk jeg med alt som ble sagt, og det ble lettere å forholde meg presist til innsamlet data ved analysedelen.

I etterkant av intervjuet gikk vi gjennom spørsmålene sammen. Informanten gav meg tilbakemelding på at hun syntes spørsmålene var greie å svare på og at de var enkel å forstå. Hun sa også at de virket aktuelle for den problemstillingen jeg hadde. Samtidig fikk jeg en oppfattelse om at noen spørsmål var litt uklare, da hun svarte litt på siden av det jeg spurte om. Grunnet dette ble det laget oppfølgingsspørsmål som tydeliggjorde det informanten ønsket å formidle. Det ble ikke gjort andre endringer i spørsmålene etter prøveintervjuet. Fordi det ikke ble gjort noen avgjørende endringer, valgte jeg å ta med prøveintervjuet i analysen på lik linje med de andre intervjuene. Prøveinformanten har gitt muntlig samtykke til dette.

Gjennomføring av prøveintervjuet gjorde meg tryggere i rollen som intervjuer og gav meg mulighet til å se på spørsmålene i intervjuguiden med kritisk blikk i samråd med en annen pedagog. Ved å lytte til lydopptaket og transkribere dette, ble jeg oppmerksom på min egen måte å stille spørsmålene på, og syntes i noen tilfeller at disse ble stilt litt for "folkelig", og kunne bli uklare.

Ifølge Dalen (2004:34) utføres prøveintervjuet for å sjekke om intervjuguiden blir forstått av informanten, samt om man får svar på det man lurer på. Nye temaer kan også i noen tilfeller være aktuelt å ta med. Ved å lytte på lydopptaket, bør man kritisk vurdere seg selv som intervjuer og eventuelt gjøre noen endringer. Det kan da handle om at man ikke har latt informanten prate ferdig eller at man ikke gav tilbakemelding på det informanten sa (Dalen 2004:35). Prøveintervjuet gir også en fin mulighet til å teste ut tekniske hjelpemidler som for eksempel lydopptaker (Dalen 2004:34).

4.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg tok først kontakt med informantene på kurset om Karlstadmodellen, deretter over telefon, der jeg kort beskrev prosjektet. Jeg informerte om at jeg ville legge stor vekt på konfidensialitet og at jeg ikke skulle referere til hjemkommune eller navn i oppgaven. Informantene bestemte selv tid og sted for gjennomføring av intervjuene, dette var for å sikre at de hadde mulighet til å stille opp. Intervjuene ble gjennomført i løpet av 3 uker.

Forskeren bør alltid informere om hvem man er, hvorfor man er der, hva man vil, hvordan materialet skal behandles og hva som vil skje med det, hva man ikke kan love og hvordan publiseringen skal skje (Dalen 2004:40).

Ifølge Dalen (2004:36-37) er det i et forskningsintervju ingen vanlig dialog, men informantens meninger og opplevelser som står i fokus. Her er det viktig at forskeren er anerkjennende ovenfor informanten og lar vedkommende fortelle om egne erfaringer uten at det skal moraliseres eller argumenteres imot. Forskeren bør vise interesse for det informanten forteller, gjennom blikk, nonverbal- og verbal kommunikasjon. Dette kan bidra til at informanten føler seg tryggere i intervjusituasjonen og at hun føler at hun virkelig blir

lyttet til. Dette er en forutsetning for at forskeren skal kunne bruke intervjuet som datamateriale i sitt forskningsprosjekt (Dalen 2004:36-37).

Ut fra erfaringen gjort i prøveintervjuet beregnet jeg ca. 45 minutter til å intervju hver informant. Men jeg hadde satt av mer tid slik at det var mulighet for å bruke lenger tid på intervjuet med de andre informantene. Det viste seg å være fornuftig, da intervjuene tok mellom 45 minutter og 2 timer inkludert litt prat før og etter.

I møte med informantene tok jeg med god tid til å ta kontakt, hilse og prate med dem. Dette gjorde atmosfæren mindre anspent både for meg og informanten. Vi satt oss på et eget rom hvor vi pratet om temaet helt uformelt, mens jeg gjorde klar diktafonen. Jeg informerte generelt om prosjektet og om problemstilling, samt at både lydopptak og transkribert materiale makuleres ved prosjektets slutt.

Intervjuguiden lå foran meg under intervjuet, og jeg hadde på forhånd gitt beskjed om at jeg ville notere litt underveis. Jeg noterte emner informanten kom innom tidlig i intervjuet, men som jeg ønsket utdypet på et senere tidspunkt. Dette var til stor hjelp, da det var utfordrende å huske alle detaljene som ble nevnt.

Informantene viste ikke tegn til å grue seg for intervjuet, men flere uttrykte usikkerhet om de kunne klare å svare på de spørsmålene som ble stilt. Jeg beroliget dem ved å fortelle at jeg var interessert i deres egne erfaringer, så om de ikke kunne svare fordi de ikke hadde erfaringer med det, så var jo det også et svar. Jeg ble fort fortrolig med informantene og samtalen kom raskt i gang. Intervjuguiden var et godt hjelpemiddel, da de hadde mye å formidle. Flere av informantene kom inn på flere av spørsmålene selv, og jeg stilte tilleggsspørsmål der det var nødvendig. Det var en hyggelig og avslappet atmosfære under intervjuet, og informantene forholdt seg naturlig og avslappet til diktafonen. Dette kan mulig ha sammenheng med at de fikk beskjed om at lydopptakene ville bli slettet etter prosjektets slutt.

Som intervjuer var min rolle hovedsakelig å lytte, forstå, tolke og oppsummere. Ved å benytte meg av oppfølgings- og tilleggsspørsmål ble det et uttrykk for at jeg var interessert og ønsket å høre mer. Samtidig måtte jeg unngå å avbryte eller snakke i munn på informantene. I noen tilfeller var det vanskelig å unngå å stille ledene oppfølgings spørsmål. Intervjusituasjonen var meningsfull og svært lærerik. Informantene delte sine egne erfaringer med Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker.

Det kan være lurt å informere på forhånd på hva intervjuet skal handle om, uten å gå for mye i detalj. Samtidig kan man aldri sikre seg helt om informantene oppfatter det som er formidlet før intervjusituasjonen er i gang. Derfor må forskeren være forberedt på å være fleksibel og ha mulighet til å kunne gjøre endringer for eksempel i forhold til intervjusted, antall informanter, tid avsatt til intervjuet osv. En utfordring for en uerfaren intervjuer er å forholde seg til pauser. Pauser kan være et viktig virkemiddel som lar informanten tenke seg om og reflektere rundt spørsmålet. Forskeren er gjerne godt forberedt med bakgrunn i teorilesning, men for informanten kan dette være første gang vedkommende virkelig tenker grundig om temaet (Dalen 2004:37). Videre bør forskeren sette av tid etter intervjuet, slik at man får pratet litt sammen før man går hvert til sitt. Informanten gir av sin tid, derfor bør også forskeren sette av sin tid til informanten (Dalen 2004:38 og 40).

4.5.1 Lydopptak

I denne oppgaven er teksten transkribert fra intervjuene som ble tatt opp på diktafon. Jeg var svært bevisst på å legge diktafonen mellom meg og informanten, på en slik måte at ikke noe lå i veien for mikrofonen. På den måten sikret jeg at alt som ble sagt under intervjuet ble tatt opp. Jeg spurte informantene om de ville høre på lydopptaket, men samtlige ønsket ikke dette. Den gode lyd kvaliteten gjorde også transkriberingen mindre anstrengende. De digitale lydopptakene ble lastet over på en usb-minnepenn og oppbevart i et låst skap. Ved å benytte meg av lydopptak (diktafon) sikret jeg at all informasjon fra informanten ble bevart. Dette ga samtidig et stort materiale som skulle bearbeides og analyseres. Selv om det ble tatt lydopptak noterte jeg noe underveis.

Et særpreg ved kvalitative data er den skrevne teksten, som ligger til grunn for forskerens analyse (Thagaard 1998:12-13). Ved bruk av lydopptaker er det ulike ulemper og fordeler man bør tenke på. Man må ta hensyn til hvordan informanten forholder seg til lydopptakeren, om informanten føler seg hindret til å uttale seg og om intervjuet får et formelt preg. Her må forskeren vurdere om det er mer nyttig å slå av diktafonen. Samtidig vil en lydopptaker sikre at alt som sies blir bevart (Thagaard 1998:90). Ved å bruke lydopptaker kan forskeren konsentrere seg fullt og helt om informanten og intervjuets emne (Kvale og Brinkmann 2009:187)

Datamaterialet fra lydopptak vil ofte utgjøre en stor mengde skrevet tekst som skal analyseres. Ved å notere underveis vil noe av datamengden bli redusert, samt at notatskrivingen vil være en start på analysen. En utfordring vil være å gi informanten nok oppmerksomhet samtidig som man skal gjøre notater. I de tilfeller hvor lydopptakeren slutter å fungere, vil notater være svært viktig for å bevare informantens utsagn (Thagaard 1998:90). Plassering av lydopptakeren og god kvalitet på lyden vil bidra til å lette transkriberingen av lydopptakene (Kvale og Brinkmann 2009:189).

4.6 Etske utfordringer

Informantene i denne oppgaven fikk informasjon om tema og problemstilling på forhånd, samtidig som jeg tok hensyn til de etiske kravene. Siden informantene var pedagoger, ble de ikke spurt om sitt eget privatliv, men stilt spørsmål som hadde sammenheng med deres arbeidserfaringer. Jeg opplevde ingen dilemmaer eller møtte på store etiske utfordringer i kontakt med informantene. Alle informantene fikk beskjed om at jeg ikke skulle innhente personopplysninger og at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg. De ble også informert om hvor langt intervjuet var tenkt å skulle vare, samt at det ble tatt lydopptak, som skulle transkriberes. Videre fikk de beskjed om at dette ble behandlet konfidensielt og makulert etter ferdig bruk. Informasjonen ble gitt muntlig, både ved introduksjonen av meg, over telefon og før starten av intervjuet. Alle informantene gav muntlig informert og fritt samtykke til å være informant.

I forskningsintervju kan etiske problemstillinger oppstå på grunn av de mangesidige forholdene i det å intervju personer om deres privatliv, men også i forhold til personlige erfaringer. Spesielt innenfor forskning i spesialpedagogikk vil man kunne treffe mange personer som lever under vanskelige livsvilkår. Det er særlig ved intervju av brukere/tjenestemottakere mange hensyn å ta. Videre er det mange hensyn å ta i forhold til mulige etiske problemer som kan oppstå helt fra starten av undersøkelsen til ferdigstilt rapport (Kvale og Brinkmann 2009:80, Dalen 2004:21).

Det å bruke menneskers synspunkter og erfaringer som data ved forskning stiller flere krav for å kunne være etisk forsvarlig. Informantene skal sikres konfidensialitet ved at de opplysninger som blir gitt behandles fortrolig, og at de ved offentliggjøringen ikke kan føres tilbake til den som har gitt dem. Samtidig skal risikoen for forsøkspersonene være så liten som mulig, og vurderes i forhold til verdien av den nye kunnskap en kan få (NESH).

Jeg tok utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) hvor det blant annet står at forskningsobjektene skal gi sitt frivillige informerte samtykke, og at personene som deltar i undersøkelsen til en hver tid kan trekke seg fra deltakelse i forskningsprosjekt av egen fri vilje.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste skal sikre at forskningsprosjektet tar hensyn til personvern, samt at det videresender prosjektet til datatilsynet dersom det omfatter behandling av personopplysninger (Dalen 2004:111). Forskningsprosjektet ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og det var ikke konsesjonspliktig, og ble dermed ikke videresendt til Datatilsynet (vedlegg 1).

I forskningsprosjekter skal man være seg bevisst de ulike dilemmaer og konflikter som kan oppstå knyttet til etiske retningslinjer. Målet er ikke nødvendigvis å løse alle etiske konflikter en gang for alle, men være åpen om hva som kan skje og se det i sammenheng med den konteksten man er i (Kvale og Brinkmann 2009:86-87).

Det kan være utfordringer knyttet til å ta med prøveintervjuet i analysen, men jeg vurderte det slik at det ikke medførte etiske konflikter, fordi informanten ble spurt før intervjuet startet om det kunne tas med i oppgaven, samt at det ikke ble endringer spørsmålene fra intervjuguiden.

Informantenes konfidensialitet ble sikret gjennom å oppbevare lydopptakene på en usb-minnepenn i et låst skap, samt at transkribert materiale ble anonymisert og inneholdt ingen opplysninger som kan knyttes direkte til enkeltpersoner. Videre blir dette materialet makulert ved prosjektets slutt.

4.7 Organisering, bearbeiding og analyse av data

Jeg ønsket ved spørsmålene i intervjuguiden å få nærmere informasjon om pedagogers erfaring ved bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker.

Pedagogene er mine analyseenheter, det vil si at jeg har fem analyseenheter. Flere analyseenheter vil si noe om det er noen hovedtrekk med pedagogenes erfaringer med Karlstadmodellen som går igjen. Jeg ser hva som er likt og ulikt med erfaringene, men hovedpunktet er å få fram erfaringene generelt.

Formålet med denne oppgaven er utforskende og det innebærer at jeg går inn på de ulike sidene i de individuelle intervjuene og tolker dem på en dypere måte. Transkripsjonene er verktøyet som blir brukt for å få fram samtalen mellom informantene og meg. Det er viktig å være bevisste dette, slik at teksten ikke blir analysert i små enheter, med enkelte meninger, men som en helhet hvor man er i *dialog* med teksten.

I denne oppgaven er utgangspunktet at hele intervjumaterialet skal analyseres. Noe er utdypet nærmere, mens andre ting kan vært nevnt kort. Videre legges det ikke vekt på hvordan informanten uttrykker seg, men på meningsinnholdet som informanten formidler. Analysen skal føre fram til en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold, som er i samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende perspektiv. Det betyr at man må studere enkeltutsnittene i forhold til den helheten de er en del av. Utgangspunktet for dataanalysen blir gjort ved å kategorisere teksten under hovedpunkter fra

forskningsspørsmålene. På den måten kan man få rom for tolkninger av det som blir sagt av pedagogene.

Bearbeiding av data startet med å transkribere intervjuene til skriftlig tekst. Ved transkribering av intervjuene, skrev jeg på bokmål selv om flere av informantene snakket dialekt. Dette var for å gjøre materialet mer tilgjengelig og forståelig for meg selv. Transkriberingen ble likevel skrevet lik den muntlige tale. Intervjuet ble også omformet til en mer formell, skriftlig stil, hvor jeg utelot direkte gjentakelser og alle "eh"-er og liknende. Dette gikk ikke på bekostning av erfaringene som pedagogene formidlet, da erfaringene på denne måten kom tydeligere fram, samtidig som intervjuene ble mer oversiktlige. Totalt ble lydopptakene ca. 60 maskinskrevne sider i tekstform. Etter at intervjuene var ferdig transkribert ble dataene kategorisert etter forskningsspørsmålene og fortolket i et teoretisk perspektiv.

Siden utvalget ikke var av så stort omfang gikk det veldig greit å transkribere alle intervjuene selv. Jeg har selv sjekket transkripsjonene opp mot lydopptaket, for å sikre at utskriftene stemmer med det som ble tatt opp. Jeg benyttet meg kun av diktafon og hadde derfor bare verbale utsagn, datakilder, som skulle analyseres. Under intervjuene noterte jeg ikke ned non-verbal kommunikasjon eller andre iakttakelser, noe som kunne bli viktig for analyseprosessen. Siden jeg intervjuet om et tema som var svært konkret og ikke hadde betydning for informantenes privatliv, var det ikke like aktuelt å ta med dette i analysedelen. Jeg tok ikke opp temaer som gav store følelsesmessige reaksjoner, som kunne vært vanskelig å uttrykke, og informantene gav ikke uttrykk av å ha vanskeligheter med å forholde seg til spørsmålene. I forhold til organisering av datakildene, ble dette gjort manuelt av meg i Microsoft Word. Jeg satt opp analysekategorier og fordelte svarene under den kategorien jeg syntes passet best. Jeg tok da utgangspunkt i forskningsspørsmålene og intervjuguiden.

Når det innsamlede datamaterialet skal analyseres, må forskeren vurdere hvilke data som er relevante. Man må her bestemme seg om analysen skal omfatte hele intervjumaterialet eller om man skal velge ut deler av det. Videre må man vurdere om man skal analysere kroppsspråk og lignende (Thagaard 1998:107).

Ifølge Dalen (2004:61) vil det ved organisering og bearbeiding av data være en fordel om forskeren selv transkriberer lydopptakene, i de tilfellene hvor utvalget ikke er for stort. Dette gir en unik mulighet til å bli kjent med datamaterialet, samt at transkriberingen vil være en del av analysearbeidet (Dalen 2004:61).

Intervjuutskrifter er tekst av språklige handlinger, og det kan være vanskelig å knytte de til den opprinnelige intervjusituasjonen. Teksten blir tatt ut av en dialog og blir dermed stående for seg selv. Flere forskere mener at man i fortolkningsprosessen kan bruke intervjuutskriftene som tekster, og de dermed kan være åpne for flere ulike tolkninger, enn om de kun hadde vært muntlige (Dalen 2004:64).

Kvalitative data er ofte sammensatte og kan ikke avgrenses i små enheter. Man må derfor se dem ut fra den opprinnelige sammenhengen, i lys av teoretiske perspektiver (Thagaard 1998:125 og 147). Hensikten er å få fram det informanten virkelig gir uttrykk for (Dalen 2004:66). For uerfarne forskere kan teoretisk sensitivitet være en utfordring. I tolkningen av datamaterialet kan det være vanskelig å finne alternative og nye tolkninger, ofte leter man etter den ene "riktige" tolkningen. Det er flere måter å øke sin teoretiske sensitivitet, og dette kan gjøres gjennom lesing av teori, utforsking av det aktuelle fagfeltet og livserfaring. Samtidig skal man være bevisst sin relasjon til temaet og ikke bli for personlig (Dalen 2004:68-69).

Koding av dataene innebærer å systematisk gå gjennom datamaterialet for så å samle dataene på nye måter, under nye egnende kategorier. Man har da prøvd å hente fram hva dataene virkelig handler om. På den måten vil datamaterialet være enklere å fortolke, samt og sette i en teoretisk ramme. Slik vil man få en overordnet forståelse for datamaterialet (Dalen 2004:69-70).

4.8 Validitet og reliabilitet

I kvalitativ metode kan validitet og reliabilitet være vanskelige begrep. Oftest er de forbundet med kvantitativ metode og i forhold til det som man kan vurdere ut fra målbare

tall. Men det er like viktig i kvalitativ forskning at undersøkelsen er valid og reliabel. I følge Kvale og Brinkmann (2009:251) handler validitet da om "i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke". Ut fra dette synet kan kvalitativ forskning gi gyldig vitenskapelig kunnskap. Utfordringen med reliabilitet i kvalitativ forskning er om undersøkelsen kan gjentas senere med det samme resultatet av andre forskere. Kvale og Brinkmann (2009:249-251) forholder seg til hverdagslige begrep som gyldighet og pålitelighet i intervjuforskningen.

Validitet står for relevans og gyldighet (Dalland 2007:48).

Validiteten i forskning handler om gyldigheten og holdbarheten i de resultater som kommer fram. Det innebærer at dataene har relevans for problemstillingen. Man må her vurdere hvem som kan gi mest informasjon om den problemstillingen man har. Videre må spørsmålene i intervjuguiden belyse problemstillingen fra ulike sider, og være relevant for temaet. Dette kan sjekkes ut ved å benytte seg av et prøveintervju, som skal utføres på en person i samme gruppe som de andre informantene. Validering bør følge undersøkelsen fra start til slutt og er med på å sikre kvaliteten på hele prosjektet (Dalland 2007:93).

Ved å velge informanter som er av samme yrke som meg selv og har de samme arbeidssituasjonene som meg selv, vil det kunne påvirke opplevelsen og tolkninger av informantenes svar. Men samtidig vil de gi meg muligheten til å innhente data om et emne, som kan være vanskelig å få tak i. Disse felles erfaringene kan gjøre at informantene blir mer åpne og avslappet med sine svar. Her må man passe på sin egen rolle som forsker og at man ikke går helt ut av den, men bevarer den samtidig som man har et bein innenfor informantens livsverden. En utfordring for meg som forsker var å være objektiv til intervjuuttalelsene, og ikke farge dem med min førforståelse og egne erfaringer om temaet.

Informantene representerer pedagoger som har erfaring med Karlstadmodellen og utvalget er tatt ut fra et kurs i Karlstadmodellen. På den måten vil kanskje det påvirke resultatet i den hensikt at jeg ikke vil få med meg de som er negative til Karlstadmodellen, fordi de ikke er på det kurset. Samtidig vil jeg anta at de som eventuelle stiller seg negative til

Karlstadmodellen, ikke benytter den i arbeidet sitt, og derfor ville ikke de pedagoger ha relevans for min problemstilling.

For å sikre validiteten var opptak av intervju på diktafon og rett avskrift viktig. Et krav til datamaterialet er at de skal være gyldige og ha relevans for problemstillingen. I den sammenhengen la jeg stor vekt på at informantene skulle være pedagoger med praktisk erfaring med Karlstadmodellen. Slik sett var informantene relevante for problemstillingen.

Om spørsmålene fra intervjuguiden fanger opp det sentrale ved problemstillingen er en viktig vurdering å gjøre, samtidig som det alltid vil være interessante spørsmål man ser bort i fra grunnet for eksempel rammen for oppgaven. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg testet ut spørsmålene og fikk tilbakemelding på at de var forståelige og relevante for temaet.

Hvis jeg skulle ha mulighet til å generalisere og kunne si noe om hva som kan gjelde for en større del av populasjonen, måtte jeg ha valgt et annet design. Jeg har valgt semistrukturert intervjuguide fordi jeg ønsker å gå i dybden på noe spesielt. Her må leseren selv finne ut av hva som kan være aktuelt å overføre til egen situasjon fra undersøkelsen.

Reliabilitet betyr pålitelighet (Dalland 2007:48).

Dataene som er samlet inn kan ha stor relevans for temaet og problemstillingen, men de må også være samlet inn på en måte som gjør de pålitelige. Det innebærer blant annet at man gjennom prosessen unngår unøyaktigheter. Det kan blant annet gjelde om intervjueren har klart å gi alle informantene samme mulighet til å komme fram med sine egne meninger. Det er alltid en risiko at informantene misforstår spørsmål, og i denne oppgaven var det et par spørsmål som måtte suppleres med oppfølgingsspørsmål. Ved å bruke en diktafon med god lyd, sikret jeg at alle svarene fra informantene ble bevart. Man er da sikret en nøyaktig gjengivelse av de ordene som ble sagt. Det er ifølge Dalland (2007:94-95) vesentlig i forhold til å kunne gjengi sitater korrekt.

5.0 Presentasjon og drøfting av funn

Innledningsvis vises det til informasjon omkring informantenes faglig bakgrunn og tidligere arbeidserfaring i forhold til barn med språkvansker. De andre punktene er knyttet til forskerspørsmålene slik de er beskrevet i kap. 1.1, som er drøftet i forhold til relevant teori, for på den måten best mulig vise til hvilke erfaringer pedagoger har med Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker.

I forhold til informantenes relevante utdanning og arbeidserfaring har fire av pedagogene førskolelærerutdanning med tilleggsutdanning innenfor spesialpedagogikk, og en av pedagogene har en bachelor i pedagogikk. Én pedagog jobber som ressurslærer i grunnskolen. Videre jobber tre av pedagogene som spesialpedagoger og en som støttepedagog i ulike barnehager.

Det er stor spennvidde i hvor mange år pedagogene har jobbet med Karlstadmodellen. Fire av pedagogene har jobbet mellom 1,5 år til 3 år med modellen, mens en pedagog har hatt kjennskap til og brukt modellen i 20 år. Selv om de fleste av pedagogene ikke har jobbet direkte med Karlstadmodellen i mer en 3 år, har de mange års erfaring med arbeid med barn med språkvansker. En pedagog har 3 års arbeidserfaring med barn med språkvansker, de resterende fire pedagoger har mellom 10 og 30 års erfaring. De har da jobbet med barn med språkvansker grunnet ulike årsaker. Dette har da vært barn med Downs syndrom, autisme, cerebral parese, psykisk utviklingshemming, multifunksjonshemming, minoritetsspråklige barn og barn med generell forsinket språklig utvikling.

5.1 Bakgrunn for informantenes valg av Karlstadmodellen

Pedagogene hadde flere forklaringer på hvorfor Karlstadmodellen ble benyttet som et tiltak i språktreningen, slik som barnets diagnose og foreldrenes egen erfaring, samt pedagogenes tidligere kjennskap til modellen.

5.1.1 Barn med Downs syndrom som utgangspunkt for valg av Karlstadmodellen

De fleste av pedagogene i min undersøkelse jobbet med Karlstadmodellen i tilknytning til barn med Downs syndrom, i alt 12 barn til sammen. Karlstadmodellen hadde også tidligere blitt benyttet i forhold til barn som har et annet morsmål enn norsk. Videre hadde flere av av pedagogene brukt Karlstadmodellen i arbeid med barn med cerebral parese. For disse barna hadde to av pedagogene da brukt elementer fra Karlstadmodellen, men ikke fulgt det så "slavisk" som de hadde gjort hos barn med Downs syndrom, som den ene pedagogen uttrykte. Alle barna var i førskolealder. En pedagog arbeidet etter Karlstadmodellen i tilknytning til en elev med multifunksjonshemming i grunnskolen.

Flere av pedagogene ga uttrykk for at arbeid med Karlstadmodellen ble anbefalt fordi denne modellen var utarbeidet for barn med Downs syndrom. En av pedagogene sa:

Hun har vel egentlig fått en slags enerett på språkmodeller i forhold til barn med Downs syndrom, altså Iréne Johansson. At det er normen for hva man bruker.

Videre fortalte en annen pedagog:

Mye av vanskene går jo igjen.

Det kan virke som det er en allmenn oppfatning blant pedagogene om at man skal bruke Karlstadmodellen i språktrening med barn med Downs syndrom. Dette kan ha sammenheng med anbefalinger, informasjon og kompetansen fagpersoner mottar og opparbeider seg gjennom kurs og veiledning fra for eksempel Habiliteringstjenesten². Videre er utgangspunktet for utarbeidelsen av Karlstadmodellen som tidligere nevnt basert på en undersøkelse av språkstimulering av barn med Downs syndrom (Johansson 2001a:9), og en av pedagogene gir uttrykk for Karlstadmodellen er laget for barn med Downs syndrom. Ifølge Johansson (2001a:9, 2010a) kan faren med dette være at man utelater andre barn med ulike

² Habiliteringstjeneste: "Habiliteringstjenesta har ansvar for barn og unge i aldersgruppa 0-18 år, med medfødd og/ eller tidleg erverva funksjonshemming/ kronisk sjukdom, som har behov for langvarige og tverrfaglege habiliteringstenester på spesialistnivå."

språkvansker, som og kan ha nytte av Karlstadmodellen, fordi de ikke har Downs syndrom. Videre tyder pedagogenes erfaring på at om man har god kjennskap til og er trygg i modellen, kan dette lettere bidra til å overføre språktreningen til andre barn med språkvansker grunnet andre årsaker. Barn skal få den hjelpen de har behov for tidligst mulig, uavhengig av årsak til språkvansken. Stortingsmelding nr.23 "Språk bygger broer" (KD 2008:14) fremhever at alle barn bør få en opplæring innenfor språk som gir så gode språkferdigheter at det kan delta likeverdig på alle arenaer. Videre påpeker Tetzchner mfl (1993: 14-17) at språket er en viktig faktor i samfunnet vårt og en av forutsetningene for samhandling med andre mennesker.

Pedagogene gav også uttrykk for at spesielt foreldre til barn med Downs syndrom hadde fått informasjon om modellen, og blitt anbefalt bruk av denne gjennom kontakt med Habiliteringstjenesten. En av pedagogene fortalte:

Det er kommet så langt at, i alle fall for disse barna, foreldrene til barn med Downs syndrom, de har hørt om Karlstadmodellen selv. Sånn at når jeg begynner å snakke om Karlstadmodellen, så er det noe de har hørt om, og så synes de det er veldig godt.

I denne sammenhengen ser jeg at Habiliteringstjenestens kontakt med foreldre kan bidra til tidlig intervensjon av spesialpedagogisk hjelp. Ved å spre kompetanse til familie og fagpersoner, kan dette være med på å sikre at barnet får den hjelpen det trenger tidligst mulig. Dette kan være med på å imøtekomme det Horn, Espenakk og Wagner (2003:10) påpeker med viktigheten av utvikling av språk, som grunnlag for barnets videre utvikling, intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Rammeplanen for barnehager (KD 2006) påpeker og at alle barn med språkvansker skal få støtte og hjelp tidligst mulig. Videre vil samarbeidet mellom de ansatte i barnehage og foreldre være viktig med tanke på å nå det overordnede målet, som ifølge rammeplan for barnehagen (KD 2006) er barnets trivsel og utvikling.

Det kommer ikke tydelig fram i denne sammenhengen at nettverksarbeid blir prioritert. Det synes som om Habiliteringstjenesten anbefaler Karlstadmodellen, men videre samarbeid og

deltakelse i nettverk blir ikke nevnt. Min oppfatning er at nettverksarbeid etter Karlstadmodellen, ut fra pedagogenes erfaring, ofte ikke blir iverksatt, men at det kunne vært svært nyttig for barnet og dets nære omsorgspersoner. Utfordringen vil kanskje være at det er foreldrene selv som må ønske nettverksarbeid, og her bør fagpersoner ta ansvar for å informere foreldrene om hva dette innebærer. Ingemarsson og Øvstebø (2009:4-5) påpeker at en forutsetning for at nettverket skal være en suksess, må alle ha en bevissthet og forståelse for betydningen av tale og språkutviklingen for barnets utvikling. En gjensidig forståelse for behovet barnet har, kan danne et godt grunnlag for at foreldre og pedagogen får en felles forståelse for innhold i den spesialpedagogiske hjelpen. Dette kan blant annet danne et godt grunnlag for et positivt foreldresamarbeid.

5.1.2 Informantenes tidligere erfaring med Karlstadmodellen

I forhold til andre barn med språkvansker, understreket en annen pedagog at Karlstadmodellen var et veldig strukturert program, og at det var en modell hvor man kunne få gode ideer fra. Med tanke på valg av Karlstadmodellen som språktreningsmodell handlet det da om å bruke det som var kjent og det man hadde erfaring med. Hun fortalte:

Den er et bra verktøy til å nyttiggjøre meg den kunnskapen jeg allerede sitter inne med, og fordi det er satt i et system. For jeg kjenner jo elementene igjen, det er jo ikke noe nytt i den forstand.

En av pedagogene hadde selv tatt initiativ til å sette seg inn i Karlstadmodellen, fordi hun skulle arbeide med et barn med Downs syndrom. Hun leste og systematiserte, og fant ut at alt i Karlstadmodellen kunne være nyttig for barnet. For pedagogen ble valget av Karlstadmodellen begrunnet med at hun så den som et verktøy til å være mer strukturert. Den hjalp henne med å ikke gå for fort fram og roe henne ned med hensyn til at ting faktisk tok tid. Hun fortalte:

Jeg synes noen ganger at jeg kanskje har vært for dårlig på at jeg vil gå videre, fordi jeg føler at jeg kanskje har dvelt for lenge. Jeg føler at jeg må rettferdiggjøre

jobben min med at jeg må begynne på noe nytt. Jeg synes den er et bra verktøy til å bruke den kunnskapen jeg sitter inne med og sette det i et system.

Ved valg av Karlstadmodellen i språkopplæringen, ble tidligere erfaring med modellens struktur vesentlig for pedagogene. I denne sammenhengen handlet det da om struktur for pedagogene selv, i arbeidet med språkopplæring. Strukturen skapte kontinuitet og pedagogene visste hele tiden hva man skulle gjøre. Det ble viktig fordi det var gjenkjennbart og ikke tilfeldig. Det ga også en mulighet til å måle effekten av læring og kunne evalueres underveis. Karlstadmodellen kan med sin systematiske beskrivelse av språktrening, være en støtte for pedagogen i å ikke gå for fort fram. Det er barnets forutsetninger som viser når det er fornuftig med et nytt program. Med bakgrunn i at pedagogene har kunnskap om barnets språkkompetanse, vil valg av Karlstadmodellen som tiltak sikre at barnet kommer innom de ulike sidene av språktreningen som det selv har behov for (Ingemarsson og Øvstebø 2009:4). Hvor godt språkssystemet (innhold, form og bruk) (Bloom og Lahey 1978) er tilegnet av barnet viser seg å være utfordrende for pedagogene å være sikker på.

5.2 Opplæring og veiledning av informantene i Karlstadmodellen

Alle pedagogene i min undersøkelse hadde vært deltagere på et kurs i Karlstadmodellen med fokus på utbygd grammatikk (Johansson 2006b). Tidligere hadde de deltatt på et kurs i regi av en Habiliteringstjeneste, de hadde og deltatt på dagskurs i regi av Iréne Johansson. Pedagogene ga uttrykk for at det hadde vært litt tilfeldig med hensyn til hva de hadde deltatt på, og hvilken opplæring de hadde fått. Videre hadde alle pedagogene fått veiledning fra arbeidskolleger.

Flere av pedagogene hadde vært på kurs som omhandlet barn med Downs syndrom, hvor blant annet Karlstadmodellen ble vektlagt. Kurset ble av pedagogene beskrevet som nyttig og praktisk rettet, hvor de skulle skrive ned målsettinger og tiltak for barnet i arbeid med Karlstadmodellen.

En av pedagogene som mottok ekstern veiledning fortalte at hun følte seg heldig som fikk god tid til å forberede seg. Hun visste i god tid at hun skulle ha ansvar for eleven, og fikk

blant annet overlevert boka "Performativ kommunikasjon" (Johansson 2001a) og en del tegn-ordbøker. Eleven var ferdig kartlagt i forhold til språket sitt, etter ønske fra foreldre og skolen. På denne måten kunne pedagogen forberede seg og hun visste hva hun skulle jobbe med. Logopeden fra Statped³, som hadde kartlagt eleven ble videre en ekstern veileder for pedagogen. Pedagogen fikk da presentert Karlstadmodellen, ut i fra "Enkel grammatikk" (Johansson 2001c). Hun hadde et godt samarbeid med ekstern veileder og opplevde det som svært nyttig og positivt. Videre sa pedagogen:

Vi var jo heldige som fikk starte så tidlig, det var jo et kanontilbud, og det har jo sitt å si til at utfallet har blitt som det har blitt.

En av pedagogene fortalte om sin opplevelse med et dagskurs om Karlstadmodellen med Iréne Johansson, som var for fagpersoner og foreldre:

Dette er utopi for andre foreldre, tenkte jeg. Det er jo nesten fantastisk at hun (Iréne Johansson) blir bestemor til et barn med Downs. ... Hun kunne ha sagt det, men jeg kan ikke huske at hun sa: "Jeg skjønner at dette ikke er hverdagen, vi var privilegerte". Hun ville jo hele tiden ha vært der og kunnet justert. Så akkurat de store kursene med ho, ja som en inspirasjon på at det virker, men det blir fremstilt litt for enkelt. Det er bøygen.

Når det gjelder opplæring og veiledning, gir pedagogene uttrykk for at de deltar på det som er tilgjengelig av kurs. Det er ingen selvfølge å få kurs i selve Karlstadmodellen, selv om det er ønskelig. Kurs som er praktisk rettet og hvor pedagogene selv er med å utarbeider materiale og setter mål for arbeidet har tydelig vært nyttig for pedagogene, som og passer godt til en språktreningsmodell som er praktisk i utførelsen.

I arbeid med Karlstadmodellen vil pedagogenes kompetanse være viktig. Den grunnutdanningen de har innenfor pedagogikk og den spesifikke kompetansen knyttet til

³ Statped: Statped (Statlig spesialpedagogisk støttesystem) er et nasjonalt tjenesteytende system som skal bistå kommuner/fylkeskommuner med å legge til rette for kvalitativ god opplæring for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov. (<http://www.statped.no/Stottemeny/Om-Statped/>)

Karlstadmodellen kan være med på å lettere se sammenhengen mellom teori og praksis innenfor språkopplæring, samt at dette kan anvendes i forhold til barnets behov og mål for den pedagogiske virksomheten. På den måten vil de utøve god praksis slik Hagtvet (2004:21) beskriver det. Dette vil også styrke et viktig mål innenfor Karlstadmodellen som omhandler hvordan personer rundt barnet, inkludert pedagogene, skal kommunisere med barnet og inkludere det i sine omgivelser (Ingemarsson og Øvstebø 2009:1-2).

Iréne Johansson var en stor inspirasjon for pedagogene, men spesielt en av pedagogene ga uttrykk for at det er vanskelig å gjennomføre arbeidet med Karlstadmodellen slik Iréne Johansson selv utfører det, og pedagogen savner nyanseringer i fremstillingen av arbeidsmåten. Erfaringene viser at praktiske kurs, samt ekstern veiledning som man mottar underveis i arbeidet med Karlstadmodellen er svært nyttig for pedagogene, og alle gir inntrykk av at de ønsker seg mer praktisk rettet opplæring med modellen.

Det framkommer i min undersøkelse at pedagogene i sammenheng med dette har fått opplæring og veiledning i å bruke Karlstadmodellen, på en slik måte at de vet hva som er viktig å legge vekt på i barns språkutvikling, som bakgrunn for å lage pedagogiske tiltak for barna. Det er i følge Løge (1995:103) nødvendig å tenke på hva som er viktig i språk- og kommunikasjonsutviklingen, slik at man får føringer for hva man bør legge vekt på ved valg av pedagogiske tiltak.

Regjeringen vektlegger i stortingsmelding nr. 41 "Kvalitet i barnehagen" (KD 2009b:97) og stortingsmelding nr.23 "Språk bygger broer" (KD 2008:14) at barn skal få et godt tilbud om språkstimulering og språklæring i barnehagen og resten av livet. Slik jeg ser det vil opplæring av pedagoger på dette området være med på å sikre et godt språkmiljø for barnet. De vil ha muligheten til å kunne gi barna den hjelpen de trenger, tidligst mulig, slik rammeplanen for barnehager (i KD 2009b:95-95) påpeker. Pedagogene selv hadde mottatt veiledning og deltatt på kurs og de påpekte viktigheten av dette for å kunne gi barna best mulig tilrettelegging av språkopplæring. Dette harmonerer med hva forskning viser om at å øke kompetansen innenfor emnet språk- og talevansker vil det gi større forutsetning for å følge

rammeplanen for barnehagens særlige ansvar ovenfor barn med “mangelfull språkutvikling” (Barne- og familiedepartementet (1995) i Horn, Espenakk og Wagner 2003:13).

5.3 Sentrale faktorer med Karlstadmodellen for informantene

Pedagogene kom inn på ulike temaer da de ble spurt om hva de mente var sentrale faktorer med Karlstadmodellen. De nevnte kommunikasjon, pedagogisk arbeidsmåte og motivasjon.

5.3.1 Barns rett til å kommunisere

En av pedagogene fortalte om sin opplevelse om av hva hun syntes er det mest sentrale med Karlstadmodellen:

Gi barnet evnen til å uttrykke det det vil, det er det jeg tenker er det sentrale. De skal ha muligheten til å uttrykke sine følelser og sine ønsker. Det er jo det jeg vil med det jeg gjør, at de skal kunne kommunisere med andre og at alle skal kunne forstå det. Det er jo det som er poenget med språket, det er jo den praktiske bruken av det. Det er det som er så fint med det verdigrunnet til Karlstadmodellen, som sier at det er en menneskerett å bli forstått og kunne uttrykke tanker og følelser. Det er en menneskerett i å bli opplært i å kunne kommunisere med omverdenen.

Denne pedagogen var tydelig på at verdigrunnet i Karlstadmodellen hadde stor betydning for hennes arbeid med modellen, og dette kan være med på å gjøre pedagogen bevisst i helhetstenkingen i arbeidet rundt barnets språktrening. Hovedmålet for Karlstadmodellen er å øke livskvaliteten til mennesker med tale- og språkvansker ved å legge vekt på kommunikasjon, - tale- og språkopplæring (Ingemarsson og Øvstebø 2009:2). Gjennom språktrening med Karlstadmodellen vil barnet ha større forutsetning for å kunne aktivt delta i kommunikasjon med andre, samtidig som et aktivt deltakende barn igjen vil øke språklæringen. Dette blir da ifølge Johansson (1996:94) og Tetzchner mfl (1993:83) en gjensidig prosess. Dette gjelder da både gjennom verbalspråk, skriftspråk, kroppsspråk og tegnspråk (Braadland 2005:18-20). I den sammenhengen er det interessant at ved å vektlegge en lystbetont språktrening, preget av lek, vil det gi barnet motivasjon med å få

erfaringer med språket som det kan benytte seg av i sitt dagligliv i hjem, barnehage og skole (Ingemarsson og Øvstebø 2009:4).

5.3.2 Pedagogisk arbeidsmåte

Flere av pedagogene opplevde at det sentrale med Karlstadmodellen var en pedagogisk arbeidsmåte med tydelig struktur, orden og gjenkjenning. Karlstadmodellens orden og struktur ble påpekt som spesielt viktig for barn med funksjonshemming, da den legger vekt på å starte tidlig med stimulering og at den er bevisst og systematisk, samt at den er opptatt av at barnet skal være aktivt, med utgangspunkt i den konteksten man er i. En tydelig struktur og tilpasning var med på å gi barnet et reelt læringsutbytte. Slik pedagogene også beskriver vil strukturen sikre en pedagogisk arbeidsmåte, hvor de lettere kan se barnas utbytte og læring. En pedagog fortalte:

I forhold til å arbeide med alle kategorier av språksvake barn har materialet vært veldig konkret og håndfast og forholde seg til, og når man har materiellet der, så er det lett å ta i bruk.

Videre påpekte pedagogene at det var viktig at de jobbet så mye med det slik at det ble automatisert og generalisert, til bruk i naturlige situasjoner. Gjentakelse og repetisjon så flere av pedagogene på som nyttig. Det handler om å gi barna erfaringer, det er det de må ha for å få et språk. Hagtvet (2004), Tetzchner mfl (1993) og Lorentzen (1997:157) påpeker ved at barn stimuleres på ulike områder med samhandling, kontakt, lek, gjentakelser osv., er dette med på å utvikle barns språklige bevissthet, samt legge grunnlaget for utviklingen av senere kommunikative og språklige ferdigheter. Dette samsvarer med pedagogenes positive erfaring med å starte tidlig med språktreningen, samtidig som strukturen gir pedagogene en arbeidsmåte som stimulerer barnets utvikling av de ulike sidene av språket.

4.3.2.1 God formidling

Pedagogenes erfaring viste i denne sammenhengen at innholdet og strukturen i Karlstadmodellen var grei og forholde seg til, og innholdet var formidlet på en forståelig

måte i bøkene skrevet av Iréne Johansson (2001a, 2001b, 2001c). Samtidig som modellen sikrer at man kommer innom de ulike stegene i språkutviklingen, mente pedagogene at det var fullt mulig å tilrettelegge ut fra barnas forutsetninger. Pedagogene fulgte ikke forslagene til program slavisk, men var glade for at det var en klar progresjon med god kontinuitet som gjorde at modellen var lett å følge. Pedagogene brukte også modellen som en sjekklister for de ulike elementene de var innom. Det at Karlstadmodellen ikke var en fastlåst metode, gjorde at pedagogene følte seg tryggere. De syntes bøkene var praktiske ved at de var konkrete, hadde en rekkefølge og at man kunne plukke ut de øvelsene som passet barnet. Videre var de opptatt av at modellen ikke fulgte en spesiell alder, men at individuelle behov og forutsetninger bestemte innhold, tempo og form for gjennomføring av språktreningen. En pedagog påpekte spesielt at Karlstadmodellen viser at det var en hensikt med alt man gjorde.

Pedagogene ga videre uttrykk for at arbeid etter Karlstadmodellen ivaretok muligheten for en helhetlig tenkning. De kunne ta i bruk egen erfaring som var enkelt å knytte sammen med innholdet i modellen. En av pedagogene sa:

Vi har vel ingen i Norge og i nordisk sammenheng som har kommet med noe så systematisk som Karlstadmodellen.

Erfaringene pedagogene viser til med hensyn til oppbygging og struktur av Karlstadmodellen, imøtekommer blant annet det Braadland (2005:27) viser til som viktig ved at stimuleringen starter tidlig og at den er bevisst og systematisk. Tidlig intervensjon og en struktur som sikrer en pedagogisk arbeidsmåte bidrar til et større læringsutbytte for barna (Horn, Espenakk og Wagner, 2003:11), samt en trygghet for pedagogen i arbeidet med språkopplæring. Ifølge Tetzchner (mfl 1993) må barnet være en aktiv deltager i samspillet for å kunne få en tilnærmet normal språkutvikling. Dette avhenger av pedagoger som tilrettelegger for språklige samtaler mellom barn og voksne og barna seg imellom. Dette kan være av avgjørende betydning for at barna skal få bevissthet rundt ulike språklige fenomener. Ved at barnet får erfaring med språket gjennom blant annet lek, vil dette i stor grad bidra til barnets språkutvikling.

4.3.2.2 Gjenkjennbart og praktisk

En av pedagogene fortalte at hun kjente godt igjen Karlstadmodellen i forhold til annen småbarnsutvikling, og at framstillingen som Iréne Johansson hadde utarbeidet hjalp henne med å systematisere arbeidet, og at hun innenfor systematikken kunne se sammenhengen til neste trinn. Karlstadmodellens oppbygging og struktur har sterk sammenheng med den praktiske utøvelsen av modellen. Videre viser pedagogenes erfaring at forslagene som blir presentert i Karlstadmodellen har stor nytteverdi og er anvendelige. Pedagogen fortalte at når hun sto oppradd og ikke riktig visste hva hun skulle gjøre, så benyttet hun de forslagene til øvelser som blir fremmet i Karlstadmodellen. Hun følte at de hadde god nytte av det og at de fikk mye gratis. Pedagogenes erfaring med Karlstadmodellens oppbygging og struktur viste at de hadde en positiv opplevelse av å arbeide med modellen, som gav pedagogene oversikt over innholdet i språktreningsprogrammene. Pedagogene påpekte at modellen viste hva som var forventet av at barnet skal kunne mestre på neste program og at forslagene til program gav gode ideer som var nyttige og kunne endres etter barnets behov og forutsetning.

Det at pedagogen kjenner seg igjen i Karlstadmodellen, kan ha tilknytning til at den er en teoretisk modell som omhandler teori om tale og språkutvikling (Johansson 2010a) (Ingemarsson og Øvstebø 2009:1) Det kan også ha sammenheng med at barns språk og deres språkutvikling har en sentral plass i pedagogenes utdanning. Ifølge Hagtvatn (2004:21-22) handler erfaringer nettopp om forholdet mellom teori og praksis.

Karlstadmodellen gir gode forslag til øvelser barnet kan jobbe med, og har en progresjon som kan endres etter barnets behov og forutsetninger (Johansson 2010a) (Ingemarsson og Øvstebø 2009:1), og pedagogenes erfaring viser at de har stor nytte av dette. Pedagogenes erfaringer tyder på at den strukturen som Iréne Johansson har lagt opp til i Karlstadmodellen, både teoretisk og praktisk, har hjulpet dem å se mening og sammenheng i det arbeidet de utfører.

5.3.3 Motivasjon

Alle pedagogene la vekt på språkformidling gjennom det auditive og det visuelle.

Pedagogene hadde erfaring med at ved bruk av tegn-til-tale og ved å kunne variere innholdet bidro dette til å opprettholde motivasjonen, både for pedagogene selv og barnet.

En av pedagogene fortalte at hun var opptatt av at språktreningen skulle være lystbetont. Videre ble den helhetlige tenkningen i Karlstadmodellen viktig med tanke på at formidling av noe pedagog selv trodde på, gjorde det kjekt for ungene også. Det hadde sammenheng med at pedagogen hadde lang erfaring med barn med språkvansker, som gjorde at hun klarte å skape variasjon i det hun kaller terping. Videre la pedagogen vekt på å se hvordan dagsformen til barnet var, og presset ikke noe igjennom hvis hun så at barnet ikke hadde så god dagsform. Pedagogen forsøkte å rette fokuset mot det barnet var opptatt av. Pedagogen tilpasset språktreningen til barnet hele tiden, og hun følte at barnet fulgte «løypen».

En av pedagogene uttrykte at mestring var viktig i språkstimuleringen. Hun sa det ga selvtillit når barnet kunne uttale ord og at de kunne prate til foreldre og andre på avdelingen, ved at de brukte tegn eller sa ordene.

Ved å ta i bruk barnets initiativ og ha fokus på mestringsopplevelser og det som er lystbetont, kan barnet ha framgang i språkutviklingen på en positiv måte (Ingemarsson og Øvstebø 2009:4). Pedagogen viser dette ved å tilpasse innholdet og organisering etter hva som er barnets behov og forutsetning. Erfaringer med språket er med på å gi barnet kunnskap om hva det kan formidle til andre som er av interesse, samt at det selv kan få stor glede av språket. Barns erfaringer med ulike sider av språket vil være med på å sikre barnets språklige bevissthet. Erfaringer med språket er nært knyttet til språket som system og handler om at barnet blir bevisst at språket har en formside, innholdsside og ulike måter å brukes på (Bloom og Lahey 1978a:23). Høigård (2006:107-108) påpeker at verbalspråket læres ved at barn utforsker, prøver og setter sammen ord og grammatikk. De bearbeider og systematiserer språket helt på egen hånd. Dette gjør de ved å ubevisst benytte seg av innholdssiden, formsiden og bruken av språket, som til sammen er grunnlaget for språkutviklingen.

Ved at pedagogene legger vekt på alternativ og supplerende kommunikasjon, vil det bidra til å støtte barnet i aktivt samspill med andre barn og voksne i barnehagen og på skolen (Tetzchner mfl 1993:93). Dette forutsetter at pedagogen også legger vekt på at de personer som er i daglig kontakt med barnet bør benytte seg av for eksempel tegn-til-tale. Pedagogenes erfaringer viser også at Karlstadmodellens mål om å skape forutsetninger for deltakelse i fellesskapet blir imøtekommet gjennom språktreningen (Ingemarsson og Øvstebø 2009:1-2).

5.4 Informantenes gjennomføring av språktrening etter Karlstadmodellen

Det var flere faktorer som var vesentlig å tenke på i forhold til gjennomføring av Karlstadmodellen for informantene. Det kom fram ulike opplysninger om hvem som hadde ansvar for gjennomføring, hva som ble vektlagt i gjennomføringen, utfordringer i gjennomføringen og bruk av supplerende materiale.

5.4.1 Ansvar for gjennomføring av språktrening etter Karlstadmodellen

Det var støttepedagoger og/eller spesialpedagoger som hadde ansvar for gjennomføring av språktreningsøktene. Noen av pedagogene fortalte at det øvrige personalet ble oppfordret til å være med på språktreningsøktene, slik at det lettere kunne overføres til naturlige situasjoner i barnets hverdag. Pedagogene viste til at de organiserer språktrening etter Karlstadmodellen i hovedsak i en-til-en økter og det ble gjennomført i barnehagen eller på skolen. En av pedagogene hadde jobbet med Karlstadmodellen i barnets hjem. Alle barna som pedagogene jobbet med ble tatt ut av avdelingen eller klasserommet for å ha språktrening en-til-en. En pedagog sa at det var helt avgjørende at hun og eleven satt isolert, at de var skjermet. Men hun uttrykte også viktigheten av at de andre medelevene hadde kjennskap til hva som ble gjort når denne eleven ble tatt ut av klasserommet.

Mens en annen pedagog uttrykte at i den ene barnehagen hun var, der hadde de god tid til å snakke med personalet. Hun hadde også møter med de to andre støttepedagogene på

avdelingen. Videre sa hun at språktreningen handlet om generalisering og at det var de to støttepedagogene som hadde ansvar for det på avdelingen.

Denne erfaringen viser hvor viktig det er å spre kompetanse i personalgruppen, på lik linje som pedagogene må de øvrige ha kunnskap om Karlstadmodellen, samt og tydelig fordele roller og ansvar. Når pedagogene skal jobbe i hjemmet er det andre utfordringer som må tas i betraktning. Samarbeidsvillige foreldre er svært positivt, men man kan ikke forvente at alle foreldre har tid og ressurser til og selv benytte elementer fra Karlstadmodellen med sitt barn. Pedagogen bør i samarbeid med foreldrene tydeliggjøre forventninger til hvordan det skal gjennomføres. Det kan bidra til at planer blir fulgt opp og barnas behov bli imøtekommet som videre kan bidra til en positiv språkutvikling. På denne måten kan også det barnet lærer generaliseres, noe som stemmer godt overens med tanken i Karlstadmodellen, hvor barnet skal bruke språket i sin livsverden og hverdagsliv (Johansson 2010b:5).

En av pedagogene jobbet med Karlstadmodellen hjemme hos et barn som bare var et par måneder gammelt. Da samarbeidet hun med mor som var hjemme i permisjon. Det var en time hjemmeundervisning i uken, hvor pedagogen gikk gjennom elementene fra Karlstadmodellen. Hun forklarte mor om hvorfor de gjorde det de gjorde og hva hensikten var uten å pålegge eller gi inntrykk av at mor måtte "trene" hele tiden. Pedagogen opplevde at foreldrene ønsket å bidra, og pedagogen så tydelig framgang hos barnet. Slik ble dette en del av barnets hverdag, fordi barnet hadde nære omsorgspersoner som hadde samme mål med tanke på språkutviklingen til barnet.

Organisering og gjennomføring av Karlstadmodellen kan tilpasses i stor grad etter barnets livssituasjon. Karlstadmodellen kan like gjerne gjennomføres i hjemmet som på skolen og i barnehagen, dette forutsetter et tett samarbeid med foreldre. Karlstadmodellen legger og stor vekt på å se barnet som et selvstendig individ og at språktreningen skal tilpasses den enkeltes ressurser, interesser og behov (Ingemarsson og Øvstebø 2009:4) Ved å ta med andre barn inn på språktrening kan pedagogene gi mulighet for generalisering og ved at de andre barna vet hva som gjøres. Samtidig legges grunnlag for samspill, som er en viktig

faktor for bruk av språket i sosiale kontekster. Barns læring skjer i et sosialt samspill med andre, og språket gir inngang til denne samhandlingen med andre, så derfor kan generalisering av det som gjøres i en-til-en trening bidra til dette. I de tilfeller hvor barnet trenger særlig skjerming med tanke på oppmerksomhet og konsentrasjon skal selvfølgelig dette tilpasses barnet. Det er viktig at pedagogene har et klart mål om at alle barn skal være inkludert og delta i fellesskapet, og slik det påpekes i Karlstadmodellen (Ingemarsson og Øvstebø 2009:1-2) er språklig kompetanse en forutsetning og en nødvendighet for å nå dette målet. Slik Vygotsky (2001) påpeker lærer barn best i samhandling med andre, og det er i denne samhandlingen de utvikler seg mest. Barn har som oftest større forutsetning for læring i samhandling med andre, dette samsvarer med Vygotskys tenkning rundt begrepet den nærmeste utviklingszone.

Videre legger språktrening etter Karlstadmodellen vekt på at den skal gjenspeile barnets daglige aktiviteter i barnehage, skole og i hjemmet (Ingemarsson og Øvstebø 2009:4). Et funksjonelt språk gir grunnlag for mestring i mange hverdagssituasjoner og styrker barnets identitet, kompetanse og kan forebygge nederlag (Hagtvet 2004:20). Dette kan settes i sammenheng med hovedmålet til Karlstadmodellen som har en tanke om øke livskvaliteten til alle mennesker med tale- og språkvansker (Ingemarsson og Øvstebø 2009:2).

5.4.2 Vektlegging av tegn-til-tale i gjennomføringen

I gjennomføringen av språktrening etter Karlstadmodellen har alle pedagogene lagt stor vekt på tegn til tale. Alle pedagogene benyttet seg av tegn til tale i sitt arbeid med barn med språkvansker og i forhold til Karlstadmodellen.

En av pedagogene bemerket at hun gjorde et eller to tegn til hver setning, slik at det viktigste i setningen ble presisert. Pedagogen fortalte og at to av de eldste barna hadde blitt dyktige på tegn og det kom lenge før ordene kom. På avdelingen brukte de voksne tegn, og de var gode på det, i alle fall i rutinesituasjoner kunne dem de fleste tegnene. En annen pedagog fortalte at eleven nå hadde kommet et godt stykke på vei og at hun nå klarer å uttrykke seg noe verbalt og med noen tegn. Pedagogen fortalte:

Jeg synes jeg ser en sånn glede og mestringsfølelse med det her (bruk av tegn), som er veldig sterkt å oppleve fordi at hun får vist at hun kan ting som hun ikke klarer å uttrykke (verbalt).

En av pedagogene har brukt en bok om en bamse som var illustrert med aktiviteter fra dagliglivet som å kle på seg, vaske seg, spise osv. I forhold til den boken fortalte pedagogen at barnet begynte tidlig å bruke tegn, og han overførte det til det daglige. Hun fortalte videre at en del av de tegnene som er foreslått i Karlstadmodellen, ikke var så relatert til det daglige, og da brukte heller ikke barnet disse tegnene. Hun fortalte:

Tegnene de er veldig vesentlige og vi jobber med tegn for at han skal bruke det i det daglige, og vi har sett at vi må gå inn å håndlede, men nå ser vi at han begynner å bruke det mer og mer. Så vi ser at de tegnene som han har tatt til seg og bruker aktivt selv, det er de som vi bruker daglig.

Ifølge Braadland (2005:21 og 32) stemmer det godt at man skal bruke nøkkelordene som grunnlag for tegn, og dette kan bidra til å utvikle verbalspråket på sikt. Tegn som har stor betydning for de gjøremål som er i barnehagen, har og betydning for det samspillet barnet har med sine omgivelser. Informantenes utsagn viser at barnet kan koble det han lærer til sin egen hverdag blir det mer aktuelt å bruke det og barnet kan få en større forståelse for innhold. Løge (1995:103) påpeker viktigheten av å ha et språk som er i funksjon her og nå, og det stemmer godt overens med slik pedagogen legger vekt på å bruke tegn som barnet kjenner igjen i sitt hverdagsliv. Slik kan dette være et tiltak som gir økt mestring av språket. De andre voksne og barn må også ha opplæring i tegn, slik at de kan kommunisere med dette barnet. Ifølge Braadland (2005:17) blir tegn blant annet et verktøy for samhandling med andre mennesker. Braadland (2005. kap.3) hevder at ved bruk av tegn til tale kan barn få hjelp til å øke språkforståelsen og dermed også styrke samspillet mellom mennesker.

En av pedagogene fortalte at et av barna måtte ha rollemodeller som brukte tegn, for at barnet selv skulle bruke tegn. Gjennom tegn til tale fikk barnet formidlet seg, siden barnet hadde et uforståelig språk. En annen av pedagogene fortalte at det var helt nødvendig at

hun brukte tegn daglig, da dette var en av kommunikasjonsmåtene som eleven selv brukte. Det vekslet mellom tegn til tale eller bare tegn fra eleven side, og pedagogen fortalte at man ikke kunne forvente at eleven alltid ville bruke tegn og tale samtidig. Eleven lærte fort nye tegn og hun hadde alltid 10 nye tegn for hver periode. Pedagogen sa:

Hun er helt fantastisk til å lære seg tegn.

Mange barn med funksjonshemming mangler språklige rollemodeller som bruker det samme språket som de selv. Pedagogen viser med dette at hun er en god rollemodell som motiverer barnet til å gjøre tegn selv. Ifølge Tetzchner mfl (1993:18) er det en utfordring i forhold til språkutviklingen at de fleste i miljøet ikke uttrykker seg på samme måte som barnet, og barnet vil da få en annen tilnærming til språkutvikling enn hva andre barn med et fullverdig språk vil gjøre.

5.4.3 Bruk av annet materiale i kombinasjon med Karlstadmodellen

Pedagogene hadde først og fremst benyttet seg av de tre første bøkene om Karlstadmodellen, Performativ kommunikasjon (Johansson 2001a), Ordstadiet (Johansson 2001b) og Enkel grammatikk (Johansson 2001c). Flere av pedagogene ga uttrykk for at det var vanskelig å se barnets utbytte av bare Karlstadmodellen, men at de så den i kombinasjon med alt barnet holdt på med. En av pedagogene uttrykte:

Det er jo det der med å få ideer av Karlstadmodellen ved bruk av andre ting. Nei, du ser det gjerne i språk, du ser det i språket, det vil jeg absolutt si og jeg ser det at de konsentrere seg mye bedre.

Flere av pedagogene fortalte at de faktisk gjennomførte språktreningen etter Karlstadmodellen i kombinasjon med annet materiale og erfaringer de selv hadde fra tidligere. Et barn hadde stor glede av ansikts- og kroppsmassasje, som en støttepedagog utførte. Barnet likte godt å kunne sitte foran et speil sammen med pedagogen, og det ble en setting hvor barnet produserte veldig mye lyder. Pedagogen så at det var en god anledning

til å bruke de lydsekvensene som er foreslått i Karlstadmodellen. Barnet sa selv ikke disse lydsekvensene, men han ble god på turtaking på lyd.

Videre fortalte pedagogen at med et annet barn hadde hun ikke jobbet like systematisk som med det første barnet, med det mente hun at de hadde brukt mer tid på et område og kortere på et annet område, fordi at barnet allerede hadde kompetansen. De hadde sortert ut litt mer i forhold til barnets forutsetninger. Det første barnet de jobbet med hadde større behov for å jobbe mer systematisk og kronologisk etter Karlstadmodellen.

Pedagogen fortalte at eleven var genuint nysgjerrig på alt, særlig på visuelle gjenstander.

Eleven var sterkere visuelt enn auditivt, og det hjalp henne derfor å bruke konkrete.

Pedagogen fortalte:

Hun er og veldig glad i å leke, så hun har jo sagt ja takk til dette her fra dag en. Fordi hun får være aktiv selv.

De øvde nå på treordssetninger, og eleven var mest sikker på to ord. Når det var tre ord hoppet eleven gjerne over den som var i midten, og pedagogen fortalte at hun hadde et stykke igjen før hun ville klare å se helheten og ikke bare alle delene. I forhold til å se helhet hadde eleven jobbet mye med puslespill og kims lek, som også er forslag til øvelser fra Karlstadmodellen. Pedagogen fortalte at hun opplevde at det var komplisert. Hun sa:

Men det er de små skrittene og det å ikke gi seg.

En av pedagogene fortalte at de hadde brukt mange av de øvelsene som var beskrevet i "Språkutvikling hos barn med språkvansker 1 og 2" (Johansson 2001a-b) og at en annen pedagog hun arbeidet med hadde tidligere utarbeidet mye materiell som de bruker. Hun fortalte at det ble en god del laminering i forhold til lotto og matching.

Det er tydelig at de to første bøkene i Karlstadmodellen er mest brukt, men det kan ha sammenheng med at de fleste barna har vært i førskolealder. Samtidig viser pedagogenes

erfaringer at de kombinerer annet materiale med forslag fra Karlstadmodellen der de ser det er nyttig. Alder og diagnose har ingenting og si for hvem som kan benytte seg av Karlstadmodellen, men kartlegging og resultat kan vise til hvilket nivå barnet bør begynne på. Selv om det er tidkrevende å utarbeide materiell, kan man som pedagogen her nyttiggjøre det i forhold til flere barn og over mange år. Johansson (2001a) påpeker at barn er tidligere visuelt modne enn auditivt og at de derfor profiterer på blant annet bruk av konkrete og imitasjon i opplæringen av språk og tegn. Karlstadmodellen har fokus på det multisensorielle, som og støtter opp den kognitive siden av utviklingen. Når eleven klarer å uttrykke seg gjennom å vise fram det hun har lært blant annet gjennom Karlstadmodellen, så er hun på god vei i forhold til Karlstadmodellens verdisyn og målsetting, som omhandler blant annet barnets forberedelse til bruk av språket i en sosial sammenheng og i voksenlivet, samt å kunne bruke språket i problemløsning (Ingemarsson og Øvstebø 2009:1-2).

5.4.4 utfordringer i gjennomføringen

Pedagogene har erfart noen utfordringer knyttet til organisering og gjennomføring av Karlstadmodellen. De hadde blant annet opplevd utfordringer med tanke på forventninger til barnets progresjon innenfor språkutviklingen og ansvarsfordeling.

5.4.4.1 Progresjon i språkutviklingen

Pedagogen nevnte et barn som var inne i en "kasteperiode" hvor det var vanskelig å gjennomføre en del av det som var planlagt, da en del av materialet ble kastet vekk av barnet. Store perioder hadde det også vært litt tilfeldig hvem som hadde hatt ansvar for gjennomføring av språktreningen, fordi støttepedagog var syk over en lengre periode. En tredje årsak var også at det var en åpen barnehage med mange tilfeldige voksne innom. Slike utfordringer bidro til usikkerhet i forhold til om barnet kanskje ikke hadde forventet utvikling i forhold til målsettingen.

Pedagogene hadde arbeidet mest med de tre første bøkene om Karlstadmodellen (Johansson 2001a-c) og de var opptatt av å tilpasse innholdet til barnets forutsetninger, men opplevde at det kunne være vanskelig å vite om de valgte riktig trinn i programmet. Noen av

pedagogene tenkte da på om de skal presse barnet til neste øvelse, eller om de faktisk skulle jobbe over lengre periode med samme element. Med det minste barnet hadde det og vært utfordrende å finne gode forslag til tiltak i programmet fra bøkene, som han ble motivert til å jobbe med.

En av pedagogene fortalte:

Vi brukte fra dag 1 ifølge boken (performativ kommunikasjon) på et barn som egentlig var over et år eller eldre, men det klaffet! Det var helt greit. Det var der behovet var. Vi kunne ikke tenke alder når vi startet opp jobbingen med han, og det gjaldt både det fysiske og det mentale plan.

I forhold til dette barnet måtte de også utvide slik at de holdt på lenger med performativ kommunikasjon enn det som er foreslått. Fordi han på et tidspunkt var inne i en periode hvor han kastet gjenstander var det vanskelig å begynne med, for eksempel turtaking og matching. Han var ikke opptatt av blick mot gjenstand, men bare grep etter det som var nærmest og så kastet han. Pedagogen fortalte at det var en grunn for at de brukte litt lenger tid. De kom videre, men de så at han fortsatt var litt forsinket i forhold til turtaking, matching osv..

Pedagogen som jobbet med eleven hadde brukt "Ordstadiet" (Johansson 2001b), "Les lett" (Johansson 2006a) og "Samtal om tal" (Bengtsson og Johansson 2002). Hun fortalte at hun ikke hadde brukt alt like mye og at hun måtte si til seg selv at hun ikke måtte ha dårlig samvittighet for alt hun ikke klarte å forberede, gjennomføre og jobbe med. Hun sa:

Tiden strekker ganske enkelt ikke til.

Jeg kan lese ut av dataene at blant annet tidsaspektet er med på å påvirke organiseringen av språktreningen, med tanke på blant annet involvering av andre ansatte og foreldre. Barn er forskjellige og har ulike forutsetning for læring. Slik jeg forstår pedagogene ville de gjerne hatt et forslag til hvordan de kan gjennomføre språktreningsøktene på tross av ulike

utfordringer hos barnet. Erfaringene til pedagogene viser til at tydelige rammer for arbeidet og aktiv engasjement fra alle på avdelingen er viktig for framdrift i bruk av Karlstadmodellen og for å oppnå målene som er utarbeidet for barnet. Ved at man tar med hele personalet i planleggingen av det spesialpedagogiske arbeidet kan det bidra til å sikre språktreningen for barnet, da alle vet hva som skal gjøres. Man kan og trygge det øvrige personalet på at dette er noe som kan gjennomføres på avdelingen, slik at man ikke må gå vekk fra resten av barnegruppa i perioder med sykdom og hvor mindre kjent personale er innom. Dette harmonerer med Karlstadmodellens mål som omhandler at de personer som omgir barnet skal få opplæring i hvordan de skal kommunisere med barnet og hvordan de kan inkludere barnet i sine omgivelser (Ingemarsson og Øvstebø 2009:1-2). Det skaper også forutsigbarhet for barnet, når alle de voksne vet hva det arbeides med i den aktuelle perioden. Dette blir særlig viktig i en barnehage med mye utskiftning av personale, i den sammenheng vil pedagogen ha et særlig ansvar ovenfor de øvrige kollegene.

Ingemarsson og Øvstebø (2009:2) viser til at Vygotskys tanker som er svært sentrale for Karlstadmodellen, er vesentlig i barns språktilegnelse og at det er barns samspill med andre at språket utvikles. Språkutvikling er i en kontinuerlig prosess, og nye ferdigheter innenfor språk vil hele tiden utvikle seg. Slik det står i St. meld nr.23 "språk bygger broer" (KD 2008:17) vil omgivelsenes respons på barnets uttrykk bidra til å forme disse ferdighetene. Ved å ha kunnskap om språk og språkutvikling vil dette trygge pedagogene på at de er på rett vei i språktrening med barnet. Grunnlaget innenfor språkutvikling, som påpekes av Bloom og Lahey (1978a) og Høigård (2006:107-108), legges ved å ha fokus på innholdssiden, formsiden og bruken av språket. Ved også å stimulere barnet innenfor ulike områder som samhandling, lek, gjentakelser, kontakt osv. vil ifølge Tetzchner mfl (1993:22) og Lorentzen (1997:157) grunnlaget for senere kommunikative og språklige ferdigheter legges.

Pedagogenes usikkerhet knyttet til progresjonen i språkutviklingen kan ha sammenheng med grunnlaget for språkvansken hos barnet. Karlstadmodellen tar utgangspunkt i normalutviklingen av språk, mens barn med for eksempel psykisk utviklingshemmet kan ha ulike talevansker, hvor det kan være utfordringer med å produsere lyd eller ha utfordringer med å forstå og formulere meninger (Løge i Eck og Rognhaug 1995:94). Også når det gjelder

barn som ikke viser motivasjon for språktreningen kan dette handle om frustrasjon knyttet til språket, fordi barnet kan ha vanskeligheter med å gjøre seg forstått (Braadland 2005:24-25). I og med at barn med funksjonshemming ofte har en annen tilnærming til språkutvikling og mange ikke lærer seg å kommunisere med talespråk, vil det ofte være nødvendig med alternativ og supplerende kommunikasjon. I denne sammenhengen vil pedagogenes bevissthet knyttet til miljøets påvirkning av språkutvikling være av betydning (Tetzchner mfl 1993:18).

5.4.4.2 Ansvarsfordeling

En utfordring for en av pedagogene var å bli møtt med forståelse fra de andre medarbeiderne på avdelingen med hensyn til den språktreningen hun hadde hovedansvar for. Hun uttrykte sin mening:

Jeg synes det er tull, de (andre på avdelingen) ser hva jeg sitter og jobber med.

Hvorfor sitter jeg og sorterer med henne? Hvorfor sitter jeg og matcher?, når barnet ikke finner det igjen i sin hverdag?!

Videre hadde pedagogen hjulpet avdelingen med å sette ting mer i system for barna og de voksne, i forhold til rydding. Hun hadde klippet ut ulike bilder av dukke, ball, tog, bok osv. som har blitt limt på ulike kasser i barnehagen, slik at barna kunne vite hvor de kunne finne de forskjellige tingene. Videre var hun opptatt av at de eldste barna skulle få inn en systemtenkning hvor de kunne se sammenhenger, ved at de blant annet fikk være med på å dekke bordet og se at kniv, gaffel, fat og kopp hører sammen. For å få fram systemtenkningen hos alle på avdelingen hadde pedagogen erfaring med at hun måtte veilede dem og hjelpe dem til å systematisere det praktiske arbeidet på avdelingen. En utfordring for pedagogen dette året var å involvere de andre på avdelingen i bruk av Karlstadmodellen. Pedagogen sa selv at når hun hadde vært på avdelingen hadde fokuset vært på å være sammen med barnet og at hun da ikke hadde involvert de andre så mye.

Frustrasjonen til pedagogen var stor, men på tross av det hadde hun likevel med forslag og løsninger som kunne være med på hjelpe personalet til å se sammenhengen mellom det som

skjedde i en-til-en og ute på avdelingen. Hun var opptatt av at språktreningen skulle gjenspeiles i hele barnets hverdag. Likevel kunne pedagogen hatt fokus på å styrke kompetansen på avdelingen for eksempel ved å vektlegge samarbeid i større grad. Pedagogens uttrykk bekrefter at med dette barnet blir det ikke jobbet i nettverksgrupper. Ingen av de øvrige pedagogene gir heller uttrykk for at de jobber i nettverk etter Karlstadmodellen. Karlstadmodellen er opptatt av nettverk og at alle som er rundt barnet skal dra i samme retning. Som igjen har sammenheng med Karlstadmodellens mål om at de personer som omgir barnet skal kunne kommunisere med det og inkludere det i sine omgivelser, for på den måten å styrke barnets språkutvikling (Ingemarsson og Øvstebø 2009:1-2).

5.5 Informantenes erfaringer med styrker og svakheter ved Karlstadmodellen

Pedagogene nevnte flere positive ting som de hadde erfart med Karlstadmodellen. Blant annet ble strukturen oppfattet som veldig bra av flere av pedagogene, samt bruken av tegn og vektlegging av retten til å kunne uttrykke seg.

Videre syntes de fleste av pedagogene at det var vanskelig å si hva som er mindre bra med Karlstadmodellen eller om den har noen mangler. Tre av pedagogene mente de ikke hadde møtt på noe som var mindre bra med Karlstadmodellen, fordi man kunne velge så fritt, og på den måten plukke ut det som var relevant for barnets behov og forutsetninger. Videre kom det fram at pedagogene mente at det var behov for oppdatering av materiale, som igjen hadde sammenheng med opplevelsen av lite tid.

5.5.1 God struktur

En av pedagogene påpekte at Karlstadmodellen var fri samtidig som den var veldig strukturert, og at på den måten ga den nye ideer til språktreningen, samtidig som den ga gode ferdige forslag til hvordan man kunne gjennomføre språktreningen. Strukturen i Karlstadmodellen ble av pedagogene oppfattet som veldig jordnært og praktisk, hvor det man holdt på med var nært knyttet mot det barna var opptatt av og hvordan barnas hverdag

var. Igjen kom viktigheten av å kunne plukke ut øvelser etter barnas behov, som ble påpekt av alle pedagogene. En pedagog fortalte:

Det krever jo masse arbeid å bruke materiellet hennes (Iréne Johansson), men det gir deg gode ideer til å bruke andre ting som boardmaker⁴ og nilbild⁵, så du kan gå inn der og finne og lage ut i fra hennes ideer.

En av de andre pedagogene syntes at Iréne Johansson hadde satt veldig fokus på hvor viktig det var å lære mennesker å uttrykke seg og å ha en kode for å komme inn i en gruppe og hvor viktig det var for selvbildet til det enkelte individ. Koden ble da å kunne formidle noe, både nonverbalt og verbalt. Pedagogen sa:

Jeg synes at Iréne (Johansson) har klart å legge opp til noe som er bygget så gradvis og fint opp, og at det er veldig gjennomførbart. Til alle.

En språktrening med en struktur som er praktisk, tilpasningsdyktig og gjennomførbart slik pedagogene beskriver, sier også noe om at den er bevisst og systematisk, og ifølge Braadland (2005:27) vill dette være av stor betydning for barn med utviklingshemming og språkvansker. Det handler da om å la barnet få være deltagende sin hverdag ut fra sine forutsetninger, hvor det kan legge grunnlag for senere kommunikative ferdigheter (Tetzchner 1993:15 og 22 og Lorentzen 1997:157). Ved bruk av kommunikasjonsmaterieil som Boardmaker og Nilbild vil dette støtte barnet i å utvikle seg språklig (Braadland 2005:27).

⁴ Boardmaker: Boardmaker er ferdig kommunikasjonsmaterieil for barn som mangler språk og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon.

⁵ Nilbild: Nilbild er et sett tegninger som består av 507 kommunikasjons-tegninger. De er beregnet på barn som ikke forstår symbolspråk og de inneholder bl.a. mange tegninger av hjelpemidler som barn med funksjonshemninger kan ha bruk for.

5.5.2 Bruk av flere sanser

Den ene pedagogen hadde ikke prøvd Karlstadmodellen på mer enn et barn, men hun hadde tro på at det var konkret og at den tok i bruk andre sanser, særlig det visuelle. Videre likte hun godt at man kunne forbinde farger som en kode eller et hjelpemiddel til for eksempel subjekt, som vi som er funksjonsfriske kan si, mens noen elever vil tenke at de røde ordene er jeg, meg, du, han, pappa, Lise. Det blir satt i et system, hvor ordet er en del av en helhet. Pedagogen fortalte:

Jeg må jo si at ut i fra de resultatene jeg ser med et så sterkt funksjonshemmet barn, så har jeg fått et veldig godt inntrykk.

Pedagogen som arbeidet med eleven fortalte at det var en del basiskunnskaper eleven måtte ha på plass for å kunne lære seg og lese og skrive. Hun fortalte og at eleven måtte vite noe om at språket hadde en lydside og en formside. I forhold til pedagogens erfaringer med Karlstadmodellen syntes hun det begynte slik fra starten av og at det var bygget opp visuelt. Hun syntes det visuelle var med på å gi en god støtte til eleven i forhold til de ulike sidene av språket. Pedagogen uttrykte også at dette var noe som gjorde det godt brukbart, i utgangspunktet for alle.

En pedagog fortalte at observasjoner hun gjorde underveis i prosessen bekreftet at det var framgang hos eleven. Hun fortalte at jo flere sanser eleven fikk ta i bruk, jo lettere var det for henne å tilegne seg. Pedagogen fortalte at det hadde vært svært vellykket for eleven å forme vokaler med munnen, men også å kunne ta i bruk den taktile sans ved å forme en "o" med plastilina. Pedagogene fortalte:

Her var den en ventil som åpnet seg, fordi hun fikk et helt annet forhold til disse vokalene.

En av pedagogene syntes det var fint at poengteringen med tegn følges hele veien. Videre syntes hun det var greit at det stod at man skulle håndlede barnet, om det ikke utførte

tegnene helt selv. Hun nevnte at med et barn trodde hun ikke at han hadde vært der han var den dag i dag, om ikke de hadde vært inne og håndledet, for han var svært passiv. Hun sa:

Jeg syntes det er veldig greit at det var noen som sa: "gjør det".

Pedagogens erfaringer viser at Karlstadmodellen støtter eleven i det hun har behov for og at hun får et større utbytte siden hun responderer godt på at Karlstadmodellen har fokus på det visuelle, taktile og auditive. Pedagogens erfaring med at eleven ser ordet som en del av en helhet er et viktig steg i språkutviklingen. For å få et fullverdig språk må barnet beherske både bruk, form og lydsiden av språket (Bloom og Lahey 1978a) (figur 1). Dette er grunnlaget for språkutviklingen (Høigård 2006:107-108). For barn uten språkvansker skjer dette som oftest ubevisst, men pedagogens erfaring viser at Karlstadmodellen er med å visualisere språksystemet med farger og form, som hjelper språkinnlæringen til eleven. Videre vil tegn til tale være en støtte i barnets språkutvikling, da barnet vil få inn informasjonen visuelt i tillegg til auditivt (Johansson 2001c:19-20). Ved at barnet får en mulighet til å rette oppmerksomheten mot bestemte bevegelser, vil det erfare at bevegelsene er tegn (form) med en bestemt betydning (innhold) (Johansson 2001b:25-26). Dette vil bidra til å styrke barnets samspill (bruk) med andre (Braadland 2005:kap.5).

For mange barn med funksjonshemming er dette en stor utfordring, så de voksne må hjelpe barnet til selv å være aktiv i samspillet med andre, samt at de må ta seg tid til å prate og lytte til barnet (Tetzchner mfl 1993, Rommetveit 1972, Høigård 2006). For noen barn er den verbale kommunikasjonen en stor utfordring som innebærer ulike vansker med artikulasjon eller med å gjøre ordene til meningsfulle ytringer (Løge 1995), som igjen kan medføre tilbrudd i samhandlingen mellom barnet og den voksne. Ved å tilrettelegge for et språkmiljø med mange språklige uttrykk vil det være med på å støtte utviklingen av barnets tenkning, erkjennelse og kommunikative evner, både med kropp, lyd og ord (KD 2008).

5.5.3 Behov for oppdatering av materialet

Det var likevel noe som ble fremhevet som en svakhet ved Karlstadmodellen. En av pedagogene fortalte at alle barn ikke var så enkle å jobbe med, som det kunne virke som når

man fikk tiltakene presentert. Hun syntes det godt kunne stått noe i bøkene om hva slags vansker man kunne møte, med tanke på de utfordringene en kan møte med gjennomføringen av øvelsene med barna. Hun henviste til barnet som var opptatt av å kaste, hvor gjenstander gikk veggimellom.

Med tanke på barnet som var opptatt av å kaste kunne det være nyttig om pedagogen hadde fått veiledning om hvordan hun kunne jobbet med dette barnet. Dette var tydeligvis en ny erfaring for henne. Hun kunne ha definert barnets motivasjon til å kaste om til en positiv ferdighet. Hun kunne for eksempel satt opp bøtter hvor barnet måtte kaste ulike konkreter i bøtten, hvor fokuset for eksempel kunne vært på begrepsinnlæring. Slik ville også barnet hatt motivasjon og utbytte i språktreningen. Slik kan man utnytte barnets kompetanse til noe positivt og lærerikt. I Karlstadmodellen vektlegges barnets egne aktiviteter og initiativ og ved bruk av lek og barnets motivasjon vil man ivareta et helhetlig perspektiv på språktreningen (Ingemarsson og Øvstebø 2009:4).

En av pedagogene syntes noe kunne vært oppdatert, og at det var på tide med en revurdering av bøkene hvor kanskje noe kunne vært byttet ut eller fornyet. Hun tenkte da på en del av det gamle materialet med kopier, det var altfor tidkrevende. Hun hadde brukt noen av det, men syntes ikke det var bra nok. Hun sa og at de begynte å bli kresne. Mer av materialet kunne vært endret til digitale bilder. Slik situasjonen var i dag hadde man ikke tid til å kopierer og fargelegge, så da måtte man heller bare bruke det man hadde rundt seg. Tegningene trenger også en liten oppjustering. Hun trodde også at om noen år, ville ikke folk orke å ordne med de kopiene.

En utfordring som man ofte treffer på i arbeidslivet er ikke nok «tid», og i en arbeidshverdag med mange gjøremål kan det oppleves unødvendig og skulle sitte og fargelegge. Ved at materialet blir oppdatert, vil en stor del av arbeidsmengden som ligger i å bruke materialet direkte fra Karlstadmodellen bli redusert. Samtidig som det i mange tilfeller kan være vel så nyttig å bruke det som er nært knyttet til barnets hverdag og ikke ekstern materiale.

5.6 Informantenes opplevelse av betydningen av Karlstadmodellen for barns språkutvikling

Det kan være vanskelig å måle eller finne ut av hva som er barns direkte utbytte av kun Karlstadmodellen. Slik Karlstadmodellen er tenkt at man skal bruke den, skal man se språk i et større perspektiv hvor ikke arbeidet med Karlstadmodellen skal sees isolert, men som en helhetlig del av språkmiljøet til barnet. Dette bygger på hva pedagogene selv deler av sine erfaringer. Pedagogene påpekte flere faktorer ved Karlstadmodellen som de opplevde var av betydning for barns språkutvikling. De nevnte blant annet normalutvikling av språk som utgangspunkt, erfaring med språk, fokus på det visuelle, struktur og bruk av supplerende materiale.

5.6.1 Normalutvikling av språk som utgangspunkt

En av pedagogene påpekte at barnas utbytte av språktreningen kom direkte av at Karlstadmodellen hadde normalutvikling innenfor språk som utgangspunkt. På den måten sikret den at barna kom innom alle sidene ved språktilegnelse, slik som barn uten språkvansker gjør i sin naturlige utvikling. Pedagogen uttrykte at dette ga henne en trygghet i å utøve Karlstadmodellen, fordi hun visste at ved å følge den ble all opplæring i alle språkets sider dekket, og barnet ville ikke gå glipp av vesentlige sider ved språket, samtidig som det var gjenkjennbart. Pedagogen fortalte og at for barn som strevde med ulike ting, som for eksempel titt-titt lek, gjemmelek osv.,

... så vil ikke de tingene bli gjort så systematisk, hvis ikke jeg hadde hatt Karlstadmodellen i hodet, jeg ville jobbet med det samme – borte vekk og så fram igjen. Men uten de detaljene videre for at du faktisk skal vite om barnet er observant på disse tingene, så ville jeg kanskje ha avsluttet det før.

Pedagogen var opptatt av at:

Karlstadmodellen fanger opp de små detaljene. Altså de jobber jo så mye med de tingene som bør være til stede for at språket skal komme, legge grunnlaget. Det tror jeg er veldig viktig, for det ser jeg jo med andre barn, som ikke jobber med

Karlstadmodellen, men som har en forsinket utvikling og det kan være på ren taleutvikling og på språkforståelse. Det vi ser er det at vi har ikke jobbet godt nok, vi må tilbake til oppmerksomhetstrening, vi må tilbake til lyttetrening, og det ligger jo i denne modellen, sånn at det er ikke noe som blir valgt vekk, fordi at du blir så minnet på det at det blir gjort.

I Karlstadmodellen legges grunnlaget for språkopplæring og det bygges opp på en slik måte at det forutsettes at man skal kunne visse ferdigheter før man går videre. På den måten sikrer man kontinuitet og helhet. En pedagog fortalte:

Sånn at det synes jeg og modellen er med på å underbygge, at vi hele tiden er bevisst på hvor vi er hen med disse forskjellige barna og hvor i utviklingen vi er. I alle fall hjelper den meg.

En av pedagogene uttrykte at hun var heldig som hadde fått lære om språkutvikling fra 0 år og oppover. Hun har erfart at kommunikasjon og språk det starter men en gang, og sa:

Man kan ikke begynne tidlig nok. Det er kommunikasjon fra de kommer til denne verden, og du må være obs på at du må prate med barnet ditt.

Flere av pedagogene var svært opptatt av detaljene man kommer innom i systematikken i Karlstadmodellen. Pedagogenes tidligere erfaring med generell språkutvikling var og av stor betydning. Det ser ut som om at det kan være avgjørende å kjenne til barns normale språkutvikling, for at man best mulig kan tilpasse modellen til barnet. Dette samsvarer med oppbyggingen av Karlstadmodellen, ved at den er basert på normal språkutvikling og kombinerer teori om tale- og språklæring og praktisk utøvelse. På den måten blir modellen og noe pedagogene kan kjenne seg igjen i. Strukturen gjør at man ikke hopper over detaljer som kan være viktig for barns språkutvikling (Johansson 2010) (Ingemarsson og Øvstebø 2009:1-2). Pedagogenes vektlegging av systematisk arbeid med språktrening etter Karlstadmodellen uavhengig av alder og språkvanske kan settes i sammenheng med St. meld nr. 23 Språk bygger broer (KD 2008:17) som hevder at barns erobring av språk starter svært

kort tid etter at de er født. Iréne Johansson (2010c) vektlegger også at det aldri er for tidlig å starte med språktrening.

5.6.2 Gi barnet erfaringer med språk

Vektlegging av grunnlaget for språkutviklingen ble påpekt som viktig av pedagogene.

I forhold til betydningen av språkstimulering tenkte den ene pedagogen spesielt på alt det som måtte være tilstede for at barna skulle få en mening bak språket. De måtte lytte, de måtte erfare og det måtte gjentas. Hun fortalte at Karlstadmodellen var bygget opp slik, at man kom tilbake til det man tidligere hadde jobbet med, men at det ble mer avansert. Hun var opptatt av bevisstgjøring og oppmerksomhet, det å bli bevisst detaljene. Hun fortalte et eksempel i forhold til et barn som hadde blitt veldig opptatt av lyd, som nå snur seg og kikker når hun hører noe bak seg. Pedagogen mente at det er viktig å få satt ord på det hun hørte. Hvor barnet får en bekreftelse på at noe skjedde og at lyden kom som følge av dette.

En av pedagogene var opptatt av:

Språktrening går egentlig på å dynke de i, pøse på dem, hive ordene etter dem. Pøse på dem og dynke de i språk.

Å begynne og gjøre de litt mer oppmerksomme på skriftspråket etter hvert. For eksempel å bruke magnetbokstaver. La språket regne over dem, sagt litt billedlig, det er ikke noe mer hokuspokus enn det. Og det å lese, lesing har vist seg forskningsmessig å ha enormt stor effekt på språkkinnlæring, og det må vi ikke undervurdere.

Pedagogens kommunikasjon med barnet er med på å gi personlige erfaringer som gir mening til dagliglivets kontekster, ifølge Rye (2007:40). Det er relasjonen til et annet menneske og muligheten til å uttrykke seg som gir mening og innhold til opplevelsene. Disse erfaringene er med på å danne grunnlaget for begreper og utvikling av språk, som også er et viktig verktøy for mental tenkning (Rye 2007:40). Samspillet mellom barnet og omsorgsgiver vil også danne grunnleggende forutsetninger for barnets sosiale utvikling (Rye:2007:40). Hagtvet (2004:19) mener at barns erfaring med språk bør understøttes av aktiviteter som er

motiverende. Derfor gir leken en spesiell posisjon i pedagogisk arbeid med barn og elever. De ordene den voksne ”dynker” barnet i er med på å gi en forståelse og mening til erfaringene og opplevelsene (Hagtvet 2004:19). Ifølge Gjems (2009:11) skaper dette rom for samtaler mellom voksne og barn, som er et av de viktigste læringsarenaene hvor barnet kan bruke språket sitt.

5.6.3 Struktur, oppmerksomhetstrening og gjentakelse

En pedagog fortalte om sin erfaring med et barn som ikke syntes det var noe gøy med språktreningsøktene, og hun lurte på om de skulle fortsette. I denne perioden ble pedagogen syk i noen uker, og en annen på avdelingen hadde fortsatt med språktreningen. Da pedagogen kom tilbake så hun at gutten hadde begynt å like det og han viste bedre hukommelse, oppmerksomhet og aktivitet. Pedagogen så nå at han faktisk lærte noe av det. Hun sa at han hadde hatt godt av å få disse stundene med oppmerksomhet, hvor de jobbet strukturert og med mange gjentakelser. Hyppige gjentakelser hadde vært med på å få barnet til å bruke det han hadde lært i andre situasjoner. En utfordring med dette barnet var å jobbe med oppmerksomhet, og det var mye enklere i en-til-en trening. Hun nevnte også at Johansson skriver om at det blir mange konkurrerende stimuli i en setting med mange barn. Ved å jobbe med oppmerksomhet fikk de gutten til både å høre etter og vente i settinger med mye stimuli.

I forhold til talespråket hadde det vært en stor utfordring, hvor barna hadde sagt et ord ganske tidlig, for så at pedagogene ikke hørte det igjen på flere måneder. Det ene barnet hadde nå begynt å bruke mye språk i tillegg til noen tegn. Pedagogen trodde det var en blanding av ulike faktorer som hadde gjort at barnets språk var begynt å løsne. Hun forteller at foreldrene har krevd av barnet at det skal bruke språket til å formilde og uttrykke seg.

Så vi får jo håpe at Karlstadmodellen har hatt litt å si, men jeg kan ikke si det. Men foreldrene mener at de ser at det har vært positivt, de er veldig for at vi skal bruke det.

En av pedagogene fortalte at hun så at barna synes det var kjekt å holde på med Karlstadmodellen, og at det var håndfast og konkret. Hun sa også at hun så at det de jobbet med en-til-en også ble jobbet med på avdelingen, hun nevnte da ordsparebøsse, lottospill med tema som var gjeldene for hel avdelingen, for eksempel frukt, klær osv. Hun forteller:

Barna blir også tydeligere når de formidler seg.

En pedagog fortalte om et barn som hadde kommet inn i utydelige uttalelser hun ikke kom ut av igjen. Hun fortalte at i en-til-en situasjoner kunne barnet konsentrere seg mye bedre, og hun ble mye tydeligere. Pedagogen sa at i en travel hverdag så ble barnet hørt og forstått med en gang, de vente seg til måten hun snakket på og ga henne respons med en gang.

Pedagogen fortalte:

Mens vi jobber med språk og ikke det som ho vil oppnå med språket.

Slik jeg forstår pedagogens ytring, er at andre voksne på avdelingen ikke tar seg tid til å la barnet uttrykke meningsfulle ord, men de gir respons til barnets utsagn med engang, for det går mye raskere. Ved å ta seg tid til å høre på barnet, slik at det å forstå at språk er viktig i kommunikasjonen, og at det må kommunisere på en hensiktsmessig måte vil være positivt for barnets språkutvikling (Johansson 1996:103). Utviklingen av språket skjer nettopp i samhandling med andre, og derfor må man ta seg tid til å lytte og prate med barnet. Ifølge Tetzchner mfl (1993) er det for barn med funksjonshemming helt avgjørende av et tidlig samspill for utvikling av tilnærmet normale språkferdigheter. Med tanke på sosiale forhold og den sosiale rammen for kommunikasjon vil presisering av hensiktsmessig språk bidra til utviklingen av kommunikative ferdigheter, samt å lette barnets samspill med andre (Tetzchner mfl 1993:17).

6.0 Oppsummering og avslutning

Jeg vil avslutte med en kort oppsummering av undersøkelsens funn sett i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Undersøkelsen viser hvilke erfaringer fem pedagoger har ved bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker. Videre viser undersøkelsen til hvilken betydning arbeid med Karlstadmodellen kan ha for barns språkutvikling. Det er et for lite utvalg til at resultatene kan generaliseres, men de viser tendenser som gjør at jeg har fått større kunnskap og innsikt i undersøkelsens fokus på pedagogers erfaringer i arbeid med Karlstadmodellen. Undersøkelsen viser til funn som kan være nyttig for den enkelte leser.

Funnene i undersøkelsen viser at bakgrunn for valg av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker har flere forklaringer. Barnets diagnose (som oftest Downs syndrom), foreldrenes egen erfaring (anbefaling fra Habiliteringstjenesten) og pedagogenes tidligere kjennskap til Karlstadmodellen var begrunnelser for valg av modell. Valg av Karlstadmodellen som tiltak ved språktrening vil kunne sikre at barna får opplæring i de ulike områdene de har behov for (Ingemarsson og Øvstebø 2009:4)

Undersøkelsen viser at pedagogene har fått opplæring og veiledning i bruk av Karlstadmodellen. De har deltatt på kurs i regi av Iréne Johansson og ved Habiliteringstjenesten. Videre har de fått veiledning av kollegaer. Pedagogene opplever at det er av stor betydning å få opplæring og veiledning underveis i det arbeidet de gjør for barn med språkvansker. Arbeidet med Karlstadmodellen er sterkt knyttet til forholdet mellom teori og praksis. Pedagogene gir uttrykk for ønske om mer praktisk rettet opplæring med modellen.

Funn fra undersøkelsen viser at pedagogene opplever kommunikasjon, struktur, motivasjon og helhetlig tenkning som sentrale faktorer i Karlstadmodellen. Tilpasning av språktrening ut fra barnas behov og forutsetninger med fokus på overføring til naturlige situasjoner, syntes å gi et reelt læringsutbytte for barna. Pedagogene påpeker at barns egenaktivitet og initiativ gir grunnlag for mestring og økt selvtillit hos barnet. Dette ansees som viktig da dette kan

skape gode forutsetninger for deltakelse i fellesskapet og det oppstår en gjensidig prosess som vil fremme språkutviklingen (Johansson 1996:94 og Tetzchner mfl 1993:83).

Videre viser funnene at pedagogenes erfaringer ved bruk av Karlstadmodellen gir gode forslag og ideer til øvelser, som gjør at pedagogene ser sammenheng og mening i det arbeidet de utfører. Språktreningen gjennomføres som oftest en-til-en, men også i smågrupper med fokus på samspill og språk i sosiale kontekster.

Ved å spre kompetansen i personalgruppen viser erfaringen at det blir lettere å implementere kunnskapen i hverdagen. Det danner også grunnlag for et godt samspill med barna. Undersøkelsen viser at Karlstadmodellen kan gjennomføres i hjemmet, i barnehagen og på skolen. Det økologiske perspektivet på mennesket er sentralt, at det er i kontinuerlig samspill med omgivelsene (Ingemarsson og Øvstebø 2009:2). I denne undersøkelsen viser funnene at foreldresamarbeid og arbeid i nettverk ikke blir vektlagt i stor grad. Samtidig viser funnene at foreldrene er fornøyd med barnas språkutvikling og de mener at Karlstadmodellen er av betydning for dette.

Funnene viser at noe av styrken ved Karlstadmodellen er god struktur med nyttige forslag til konkret innhold, som kan knyttes direkte til barnets dagligliv. Slik kan barna bli deltakende og få en mulighet til å oppleve tilhørighet. Funnene viser også at modellen vektlegger basiskunnskap som er nødvendig med hensyn til lese- og skriveopplæring. Videre viser funnene at det er en fordel å kunne noe generelt om språk og språkutvikling i arbeid med Karlstadmodellen, da språktreningen baseres på opplæring i grunnleggende forutsetninger for språk og språkutvikling. Pedagogene erfarer noen svakheter ved Karlstadmodellen som er av praktisk betydning. Oppdatering av materialet, ved digitalisering og fornying av bilder er av betydning for å gjøre materialet lettere mer tilgjengelig, samt lettere å ta i bruk.

Pedagogenes erfaring med Karlstadmodellen viser at arbeidets betydning for barns språkutvikling, handler om å gi barn en mulighet til kommunikasjon i samhandling med andre barn og voksne. Det handler om å gi barn et verktøy som de kan bruke i sin hverdag til å sette ord på hva de er opptatt av, hva de føler, hva de har lyst til og ikke minst hva de ikke

har lyst til (Tetzchner mfl 1993). Språket er en inngangsport til samhandling med andre mennesker. Det handler om å gjøre seg forstått og å forstå andre. Språket har mange innfallsvinkler og mange uttrykksmåter, ved hjelp av Karlstadmodellen kan barnet få en mulighet til en eller flere måter å kommunisere på.

Resultatet av denne undersøkelsen viser at pedagogenes erfaringer med arbeid med Karlstadmodellen for barn med språkvansker er med på å danne grunnlag for å øke barnets evne til kommunikasjon og samspill med andre. Språket gir en mulighet til samhandling, dette kan bidra til å øke barnets livskvalitet, som er Karlstadmodellens hovedmål. Jeg vil vise til Johansson (2010a) som påpeker betydningen av mulighet for språkutvikling:

Rätten för alla att få lära, utveckla och använda språk är det centrala i Karlstadmodellen. Visionen är att främja ett gott liv för den enskilde med respekt, delaktighet och lika värde och ett mer humant samhället för oss alla.

Litteraturliste

- Bakken, A (red.) (1985) *Barnas tegnordbok 1*. Bergen: Døves forlag A/S
- Bengtsson, K og I. Johansson (2002) *Samtal om tal*. Karlstad: Karlstad University Studies
- Bergem, K. og W. Rognlid (2003) *Språktrening i det daglige liv. Karlstadmodellen – en modell ikke en metode*. Oslo: Spesialpedagogikk. Nr.05.2003
- Bloom, L. og M. Lahey (1978a) *Language development and language disorders*. New York: Wiley
- Bloom, L & M, Lahey. (1978b) *Language development and language disorders*. New York, Wiley. Lesedato 06.04.10: <http://www.slc.cambridgeshire.nhs.uk/default.asp?id=11>
- Boardmaker. Lesedato: 10.08.11: http://www.pedsenteret.no/ikt/pedagogiske_programmer.htm
- Braadland, N., 2.utg. (2005) *Tegn-til-tale - for alle. En vei til talespråket*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bronfenbrenner, U. (1979) *Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dalen, M. og K.J. Skårbrevik (1999) *Spesialundervisning på grunnskolens område 1975-1998*. I: Haug, P., Tøssebro, J. og M. Dalen (red.) *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O., 4.utg. (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Gjems, L. (2009) *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Habiliteringstjeneste. Lesedato: 07.06.12 <http://www.helse-bergen.no/omoss/avdelinger/habu/Sider/enhet.aspx>
- Hagtvet, B. (2004) *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Horn, E., Espenakk, U. og Å.K.H. Wagner (2003) *Bakgrunn for utviklingen av TRAS. TRAS – håndbok*.

- Høigård, A., (2006) *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ingemarsson, M. og B. Øvstebø (2009) *Language Intervention in Daily Life: The Karlstad Model of Language Learning. Norway: Sorlandet and Statped West Support Centres Norwegian Support Centre for Special Needs Education*. Lesedato 25.05.10:
http://www.karlstadmodellen.se/_uploads/files/Language%20intervention%20in%20daily%20life.pdf
- Johansson, I. (1993) *Läs- och skrivprocessen hos barn med Downs syndrom*. Deskriptiv och explanatorisk del. Forskningsrapport 93:5. Samhällsvetenskap Högskolan i Karlstad.
- Johansson, I. (1996) *Ett samtale om språkutveckling före skolåldern*. I: Annerèn, G., Johansson, I., Kristiansson, I-L., Lööv, L. (1996) *Downs syndrom*. Stockholm: Lieber
- Johansson, I. (2001a) *Språkutvikling hos barn med språkvansker 1. Performativ kommunikasjon*. Info Vest Forlag
- Johansson, I. (2001b) *Språkutvikling hos barn med språkvansker 2. Ordstadiet – Tekstbok*. Info Vest Forlag
- Johansson, I. (2001c) *Språkutvikling hos barn med språkvansker 3. Enkel grammatikk - Tekstbok*. Info Vest Forlag
- Johansson, I (2006a) *Les lett. Tekstbok*. Info Vest Forlag
- Johansson, I (2006b) *Utbygd grammatikk. Språktrøning enligt Karlstadmodellen*. Hatten Førlag
- Johansson, I. (2010a) *Karlstadmodellen*. Lesedato: 12.04.10:
<http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen>
- Johansson, I. (2010b). *Tanker som grund till Karlstadmodellen*. Lesedato: 12.04.10:
http://www.karlstadmodellen.se/_uploads/files/tankar_bakom.pdf
http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen/tankar_som_grund_till_karlstadmodellen
- Johansson, I. (2010c) *Motivering til sprøktrening*. Lesedato: 12.04.10
http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen/motivering_till_spraktrøning
- Johnsen, G. (2006) *Intervjuet – en forskningsamtale i møtet mellom mennesker*. I: Fuglseth, K., og K. Skogen. Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Oslo: J.W. Cappelens Forlag

- Kvale, S. og S. Brinkmann (2009) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2007) *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St. meld. nr. 16. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008) *Språk bygger broer*. St. meld. nr. 23. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2009b) *Kvalitet i barnehagen*. St. meld. nr. 41. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lorentzen, P (1997) *Vanlig og uvanlige barn. Samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Otta: Tano Aschehoug
- Løge, K.I. (1995) *Språk-, tale- og kommunikasjonsvanskar*. I: Eck, O. Rakstang, og B. Rognhaug (red.). *Spesialpedagogikk i førskolealder*. Otta: Tano AS
- NESH (uten årstall). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Lesedato: 19.04.10:
<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilbild. Lesedato: 11.12.11: <http://www.kommunikasjonshjelpemidler.no/kort-om-ask-alternativ-supplerende-kommunikasjon>
- Rommetveit, R. (1972) *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rye, H. (2002) *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Rye, H. (2007) *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statped. *Statlig pedagogisk støttesystem*. Lesedato: 01.04.12
<http://www.statped.no/Stottemeny/Om-Statped/>

- Suhr, G.I. og W. Rognlid (2009) *Jeg vet nå at hun kan tenke!* Norsk tidsskrift for logopedi 2/2009.
- Tetzchner, S. von, Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, H. Gram og L. Smith (1993) *Barns språk*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal
- Tetzchner, S. von og H. Martinsen (2002) *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Thagaard, T. (1998) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Vygotskij, L. (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Vedlegg

1. NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Gerd Kari Veddegjærde
Norsk Lærerakademi
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 22.03.2010

Vår ref:23794 / 2 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.02.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.03.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

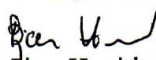
23794	<i>Karlstadmodellen: Språkutvikling hos barn med språkvansker</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norsk Lærerakademi, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gerd Kari Veddegjærde</i>
Student	<i>Malin Kristine Olsen</i>

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Malin Kristine Olsen, Dokken 1, 5006 BERGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

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

2. Intervjuguide:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hva slags praktisk arbeidserfaring har du innenfor arbeid med barn med språkvansker?
3. Hvor lenge har du jobbet med barn med språkvansker?
4. Hvor lenge har du jobbet med Karlstadmodellen i en pedagogisk situasjon?
5. Hvor har du jobbet med Karlstadmodellen?
Barnehage, skole, annet?
6. Hvorfor ble Karlstadmodellen benyttet som et tiltak i språktreningen?
7. Hvilken målgruppe av barn har vært deltakende i Karlstadmodellen?
8. Hvordan organiserer du språktreningen i arbeid med Karlstadmodellen?
9. Hva bruker du av innholdet i Karlstadmodellen?
Hvorfor bruker du nettopp dette?
10. Hvordan opplever du Karlstadmodellens organisering/struktur?
11. Hva mener du er barnas utbytte av Karlstadmodellen som tiltak i språktreningen?
12. Har du jobbet med tegn-til-tale i tilknytning til Karlstadmodellen?
På hvilken måte?
13. Hva slags opplæring og veiledning i Karlstadmodellen har du mottatt/deltatt på?
14. Hva tenker du er bra med Karlstadmodellen ut fra dine erfaringer?
15. Er det noe ved Karlstadmodellen som mangler eller er mindre bra?
16. Hva synes du er det mest sentrale med Karlstadmodellen?
17. Hva vurderer du som det mest betydningsfulle i språkstimuleringen av barn med språkvansker?
18. Er det noe jeg ikke har spurt om som du har lyst til å tilføye?