

”... man vil jo gjerne gjøre seg forstått”

En kvalitativ studie om barnehagens bruk av språkstimulerende tiltak
for barn med Down syndrom

Av

Agnete Thomasdatter Thorsen

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer – Høsten 2014



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Sammendrag

Tittel

En kvalitativ studie om barnehagens bruk av språkstimulerende tiltak for barn med Down syndrom - ”... man vil jo gjerne gjøre seg forstått”.

Bakgrunn og formål

Oppgavens hovedtema omhandler barn med Down syndrom og barnehagens bruk av tiltak for å fremme språkutviklingen hos disse barna. Holdningen til mennesker med Down syndrom har endret seg mye de siste tiårene. Hva disse barna kan lære er ikke lenger en problemstilling, utfordringen er hvordan de skal lære det. Oppgavens formål er å få dypere kunnskaper om akkurat dette temaet.

Problemstilling

Jeg håper å få belyst hvilke tiltak barnehager bruker for å fremme språkutviklingen hos barn med Down syndrom. Med dette som bakgrunn har min oppgave følgende problemstilling:

Hvilke tiltak brukes i barnehagen for å fremme språkutviklingen hos barn med Down Syndrom?

Metode

Jeg ønsket at denne oppgaven skulle gå i dybden om hvordan barnehagene jobbet i forhold til barn med Down syndrom. Denne undersøkelsen er derfor bygget på et kvalitativt forskningsdesign. Metoden som er brukt er i hovedsak individuelle intervjuer, men også korte observasjoner under språktrening med enten spesialpedagog, assistent eller pedagogisk leder og barnet. Mitt utvalg bestod av 5 respondenter fordelt på tre barnehager, derav to spesialpedagoger, to assistenter og en pedagogisk leder. Alle hadde direkte erfaring med barn med Down syndrom. Den ene spesialpedagogen var også en spesialpedagogisk veileder for de ansatte i barnehagene der to av barna gikk. Det ble gjort audioopptak av intervjuene, og det ble skrevet en løpende protokoll fra observasjonene. De ble deretter transkribert og slettet. Utvalget i min undersøkelse vil være for lite til å generalisere mine resultater til å gjelde alle barnehager, men jeg tror resultatene vil være av interesse for andre ansatte i barnehager her i

landet som jobber med barn med generelle språkvansker, og barn med Down syndrom. Det kan også være av interesse for foreldre til barn med Down syndrom som har barnet sitt i barnehage eller ønsker å ha barnet sitt i barnehage.

Resultater og drøfting

Respondentene har ulike arbeidsforhold og hensyn de må ta i forhold til barnet med Down syndrom. De mener alle at de har en viktig rolle i forhold til barnet og dets språkutvikling. To av tre av mine respondenter jobber til daglig med Karlstadmodellen. De to andre respondentene bruker andre metoder. De prøver å finne den beste måten å kunne kommunisere med barnet på etter å ha prøvd ut ulike metoder og modeller uten forbedrede resultater. Gode kunnskaper om språkutvikling, og holdninger i personalgruppen i forhold til hva som forventes av et språkmiljø er positivt for barnet. Positive holdninger og kunnskaper om de ulike alternative kommunikasjonsmetodene barnet bruker er verdifullt for språkutviklingen til barnet. At barnet har et sosialt nettverk i barnehagen der det har muligheter til å forstå og bli forstått er viktig for en god språkutvikling.

Respondentene mener det er positivt at andre pedagogiske instanser kan komme inn i barnehagen og drøfte utfordringer og se andre muligheter som kan være til hjelp for å forbedre kommunikasjonen og relasjonene mellom barnet og de andre barna og de ansatte i barnehagen. Mine respondenter har ikke nylig gjennomført systematiske kartlegginger ved hjelp av kartleggingsverktøy på barna i forhold til språk, men de drøfter og evaluerer underveis, enten det er med andre kollegaer, spesialpedagogisk veileder, eller under samarbeidsgruppemøter med foreldrene og andre pedagogiske instanser. De mener alle at et godt og åpent forhold til andre pedagogiske instanser er grunnleggende og viktig for en god utvikling hos barnet.

Forord

Å levere masteroppgaven vil bli rart, men samtidig veldig deilig. I over to år har den vært et mål. Det har vært en lang og veldig lærerik prosess.

Å skrive masteroppgave har vært en følelsesladd reise. Jeg har vært både sint, lei meg og fortvila. Jeg har samtidig kjent på følelsen av å prestere, og det har gjort meg glad.

Jeg sammeligner prosessen med masteroppgaven som min ekspedisjon på ski over Antarktis. For å nå målet måtte jeg ha tro på meg selv. Jeg måtte ha en god porsjon styrke, mot og vilje. For det har vært til tider både tungt og ensomt. Den eneste jeg ikke har følt er ønske om å gi opp. Jeg skulle klare det.

Nå har jeg gått over Antarktis. Målet mitt er nådd.

Denne "ekspedisjonen" er den største bragden jeg har gjort hittil i livet. Jeg har bevist for meg selv at jeg er god nok.

Kompasset mitt har vært min veileder Unni Espenakk. Tusen takk for ærlige tilbakemeldinger og gode råd. Takk til mine respondenter for at de delte sine tanker og erfaringer.

De som har holdt energien min oppe underveis og som alltid har støttet og oppmuntret meg er familien min og venninnene mine. Tusen takk!!

Min kjære Ole Endré - Tusen takk for følge på denne noe strabasiøse ekspedisjonen. Du har vært sola som har varmet meg når jeg trengte det mest og gjort dagene for meg mer behagelig.

Torød, 10.september 2014.

Agnete Thomasdatter Thorsen

Innhold

1. Innledning.....	1
2. Teoretisk bakgrunn.....	4
2.1 Barn med Down Syndrom.....	4
2.2 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.....	5
2.3 Tverrfaglig samarbeid.....	8
2.4 Språkutvikling.....	9
2.5 Språkutvikling hos barn med Down syndrom versus typisk utviklede barn.....	14
2.6 Språk- og talevansker.....	16
2.7 Kartlegging av barn med språkvansker.....	20
2.8 Språkmiljø og språkstimulering i barnehagen.....	22
3. Spesialpedagogiske tiltak.....	25
4. Språkstimulerende tiltak.....	28
5. Lek.....	30
6. Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	32
7. Håndtegn, grafiske tegn og taktile/materielle tegn.....	34
7.1 Tegnspråk.....	34
7.2 Manuelle tegnsystemer.....	34
7.3 Grafiske tegn.....	35
7.3.1 Blisstegn.....	36
7.3.2 Piktogrammer.....	36
7.3.3 PCS-Picture Communication Symbols.....	37
7.3.4 Bilder.....	37
7.3.5 PODD - Pragmatic Organization Dynamic Display.....	37
7.3.6 Rolltalk og Pegasus.....	38
7.4 Materielle tegn.....	38
8. Metoder og modeller.....	39
8.1 Ordbildemetoden.....	39
8.2 Karlstadmodellen.....	39
8.2.1 Kort om fasene i Karlstadmodellen.....	40
8.2.2 Med et kritisk blikk på Karlstadmodellen.....	43

8.3	Talk-tools.....	45
8.4	Ganeplate.....	46
9.	En kort oppsummering	47
10.	Forskningsmetode	48
10.1	En kvalitativ metode.....	48
10.1.1	Individuelt intervju	48
10.1.2	Observasjon	50
10.2	Utvalg	53
10.3	Planlegging og gjennomføring av intervjuene og observasjonene	57
10.4	Reliabilitet	58
10.5	Validitet.....	59
10.6	Forforståelse og etiske aspekter.....	60
11.	Presentasjon og drøfting av resultater	63
11.1	Kartlegging.....	64
11.2	Barnets språkmiljø-Alternativ kommunikasjon.....	65
11.3	Tverrfaglig samarbeid	72
11.4	Språkstimulerende tiltak.....	74
11.5	Refleksjoner rundt språk og barn med Down syndrom	81
11.6	Observasjonene	83
12.	Avslutning	87
12.1	Oppsummering	87
12.2	Konklusjon	88
13.	Litteratur.....	90
14.	Vedlegg	97
14.1	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	97
14.2	Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeskjema.....	100
14.3	Vedlegg 3: Brev fra NSD	102

1. Innledning

Down syndrom er et kjent syndrom (Helsedirektoratet, 2014). Syndromet er nok ikke interessant for de barna som har diagnosen, men for samfunnet, forskere, foreldrene, pedagogene og helsearbeidere kan diagnosen være interessant. Barna er seg selv, de er ikke diagnosen (Ødegaard & Færevaag, 2014). Stigmatisering av barn med funksjonshemninger er et ømfintlig tema. Det er et nasjonalt mål å bli et inkluderende samfunn. *For selv om politiske styringstekster og det spesialpedagogiske feltet i dag opererer med verdien likeverd, lever barn med Down syndrom i Norge i dag likevel i en kultur der de allerede før de blir født, er påført stigma* (Ødegaard & Færevaag, 2014, s. 279).

”Jeg vil stille spørsmål ved samfunnets holdninger. Det ønskes til bevissthet som vil føre til et bedre samfunn for alle. Norge har satt et mål av seg selv til å bli verdens mest inkluderende samfunn. Slik jeg ser det lever vi i et ekskluderende samfunn. Det er oss og de som er annerledes. Er ikke alle annerledes?” (Wexelsen Goksøyr, 2011).

Jeg mener det er viktig å uttale disse barna for ”barn med Down syndrom” og ikke ”Downsbarn”. De er først og fremst seg selv, de er ikke diagnosen eller funksjonshemningen (Reinholt, 2014). Bli de anerkjent som fullverdige medlemmer av fellesskapet, for eksempel i barnehagen? Barna med Down syndrom er på én side lik som andre barn. De har behov for omsorg, kjærlighet, de liker å leke og de ønsker å lære. På en annen side er de forskjellige fra andre barn. De diagnosespesifikke kjennetegnene bør man vite om og ta hensyn til. Barn med Down syndrom er spesielle, så man kan ikke sitte med kun én forståelse av at disse barna er som alle andre barn (Ødegaard & Færevaag, 2014).

Roberts, Price og Malkin (2007) mener det har vært lite fokus på forskning rundt effektiviteten av tiltakene som er satt i gang for å bedre kommunikasjonsferdighetene til barn med Down syndrom. Selv om det er betydelige variasjoner, har de fleste mennesker med Down syndrom nedsatte mentale funksjoner, og vansker med tale og språk. Barnets styrker og svakheter vil være med på å bestemme hvilke tiltak som skal vurderes og settes i gang.

Da jeg var barn jobbet moren min på et hjem for funksjonshemmede. Noen ganger måtte jeg være med henne på jobb. Minnene mine fra den arbeidsplassen sitter i meg ennå. Jeg følte da at menneskene som bodde der var fryktelig skumle. Noen av de som bodde der kunne ikke prate ordentlig, de hylte mest. Hylene gjorde så jeg skvatt og jeg fikk mest lyst til å løpe ut derfra. Gjennom alle mine barne- og ungdomsår har jeg vært usikker på hvordan jeg skulle oppføre meg rundt mennesker med en utviklingshemming.

Den usikkerheten satt i meg helt til jeg begynte på folkehøgskole der jeg møtte flere unge mennesker med forskjellige typer funksjonshemminger, blant annet en gutt og ei jente med Down syndrom. De fikk meg til å se annerledes på det å være annerledes. I begynnelsen var jeg redd for å ta kontakt, men siden vi skulle bo sammen ble ikke det noe problem. Det var to veldig forskjellige mennesker. Jenta hadde vokst opp i en stor søskenflokk, gått i vanlig barnehage og skole, og drømte om å bli skuespiller. Hun brukte ikke tegn til tale eller tegnspråk. Hun hadde et rikt ordforråd og sterke meninger, og var ikke redd for å fortelle dem til andre, selv ikke til statsministeren. Gutten hadde veldig dårlig verbalt språk og brukte noen tegn. Han var enebarn, hadde gått på spesialskole og hadde jobbet i en vernet bedrift. Jeg undret meg da over hvor forskjellige de var i forhold til språk selv om de hadde samme diagnose. Jeg har også fundert på det i ettertid, frem til jeg begynte på masterprosjektet mitt. Hva om de to hadde byttet oppvekst? Hadde gutten fått et bedre språk, og jenta et dårligere?

Jeg har bare møtt ett barn med Down syndrom i jobben min som førskolelærer, men hadde ikke direkte ansvar for det barnet. Jeg hadde på forhånd ikke store kunnskaper rundt diagnosen Down syndrom, men barna jeg har hørt om og møtt som har Down syndrom har gjort et stort inntrykk på meg. Jeg synes de er så søte, så imøtekommende og blide. De er ærlige og sterke personligheter som ikke lar seg rikke dersom de ikke føler for det selv. De har rett og slett gjort meg mer nysgjerrig på å ville lære mer om dem, og om deres diagnose. Jeg har villet vite mer om hvorfor akkurat barn med Down syndrom blir så forskjellige i språkutviklingen. Det er kanskje min uviten, men kanskje omverdenes allviten, men det er mitt prosjekt og mine tanker.

Siden jeg har grunnutdanning og erfaring som førskolelærer, og har ønsker om å jobbe som spesialpedagog i barnehage i fremtiden ville jeg at masterprosjektet mitt skulle omhandle barn med Down syndrom i barnehagen. Siden jeg har fordypet meg i blant annet språkvansker

under masterstudiet og har språkvansker som interesseløst ønsket jeg å få et bredere og dypere innblikk i forskjeller og likheter på det området i forhold til *vanlige* barn som jeg har mer erfaring og kunnskap om versus barn med Downs syndrom som jeg ikke hadde stor kunnskap om før prosjektet. Jeg ønsket også å få et innblikk i noen av de ulike alternative kommunikasjonsmetodene som finnes for mennesker som ikke utvikler et verbalt språk. Det er språkutviklingen til barn med Down syndrom som jeg synes er mest spennende å kunne mer om, derfor har jeg avgrenset min problemstilling til det språklige i forhold til barnet. I problemstillingen ligger også en interesse for å se hvordan barnehagen legger til rette hverdagen rundt både barnet og personalet når språkutviklingen til barnet er i fokus.

Disse momentene har bunnnet ut i en problemstilling:

Hvilke tiltak brukes i barnehagen for å fremme språkutviklingen hos barn med Down Syndrom?

Jeg vil avklare og konkretisere min problemstilling videre i teorikapitlene.

2. Teoretisk bakgrunn

2.1 Barn med Down Syndrom

Et syndrom har en samling felles trekk. Alle som har Down syndrom har noen av trekkene, men ingen har alle. Det er derfor nødvendig å bli kjent med det enkelte barnet, og å finne dets evner og sterke sider (Tidemann-Andersen & Skauge, 2003, s. 5). De trekker frem hvor viktig det er for pedagogene å ha kunnskap om Down Syndrom, men at kvalitetene som sunn fornuft, en god posisjon humor, kreativitet, følsomhet og tålmodighet er noe som alltid kjennetegner en god pedagog.

Det har eksistert mennesker med Down syndrom gjennom alle tider. Det finnes blant annet bilder fra kirker som kan dateres helt tilbake til 1400-tallet. Jean Esquirol var den første til å beskrive en person med Down syndrom i 1838. Franske Edouard Seguin beskrev en pasient med syndromet i 1846, og den engelske legen John Langdon Down var den første som publiserte en artikkel om syndromet i 1866. Darwins utviklingsteorier påvirket Down, og han trodde derfor at mennesker med dette syndromet var en person av en underforstående mongolsk rase. Dette kom det tidligere tilnavnet til syndromet "mongoloid" fra. I 1956 fant forskere ut at mennesket har 46 kromosomer. I 1959 oppdaget forskerene Joe Hin Tjio og Albert Levan at mennesker med Down syndrom hadde et ekstra kromosom 21 (Annerén, 1996). Barn som blir født med Down Syndrom har hatt en endring i sitt genetiske materiale og i kromosomsammensetningen (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Det finnes tre varianter av Down syndrom. Den mest vanlige kalles Trisomi 21. Der har barnet alltid ekstra kromosommateriell på kromosom 21. Det vil si at kromosom 21 har tre kromosomer istedenfor to. Trisomi 21 forekommer hos 95 % av alle barn som blir født med Down syndrom. En annen type som er mer sjelden kalles Translokasjon. Translokasjon betyr at kromosomet er forskjøvet i forhold til normal plassering. Barnet har et ekstra kromosom 21, men det er festet til et annet kromosom og opptrer ikke alene. Som regel er det festet til 13,14,15,21 og 22. Denne varianten har det samme utslaget som Trisomi 21, men forekommer bare i 4 % av tilfellene. Denne typen er arvelig, så det øker sjansen for å få flere barn med det samme kromosomavviket. Den tredje varianten kalles Mosaikk. Mosaikk betyr blanding. Denne varianten innebærer at barnet har en blanding av celler med 46 og 47 kromosomer. Barn som blir født med denne varianten har mindre typiske trekk og fungerer bedre enn de barna som har de to andre variantene. Denne varianten forekommer i 1 % av tilfellene (Skauge, 2007; www.nnds.no).

Det fødes ca 60 barn med Down syndrom per år i Norge (Aalandslid, 2004; Billington, Brynhildsen & Johansen, 2000). For over hundre år siden var barnedødeligheten stor for barn med Down Syndrom på grunn av deres tilleggsykdommer som ofte førte med diagnosen, for eksempel medfødt hjertefeil, leukemi og indremedisinske tilstander som idag kan undersøkes tidlig og behandles. På 1990-tallet var gjennomsnittsalderen 57 år. Man vet ikke med sikkerhet hvorfor det fødes barn med Down Syndrom, men at risikoen øker med morens alder (Annerén, 1996). Særtrekk ved barn som fødes med Down syndrom er varierende. Ikke alle har alle særtrekkene, men alle har noen. For å sikre en diagnose foretas det en kromosomanalyse (Annerén 1996; Aden & Haug, 2012), men den svenske barnelegen Bertil Hall utarbeidet på 60-tallet tyve kjennetegn kalt "Halls kriterier". Stemmer 12 eller flere kjennetegn er diagnosen sikker mente Hall. Noen av de typiske tegnene er for tidlig fødsel, undervekt, muskelslapphet, flatt ansikt, flatt bakhode, slapp tunge, overbevegelige ledd, skråstilte øyne og små ører som sitter lavt (Annerén, 1996, s.15). Lofterød (1988) mente at på tross av at mye forskning gjenstod så var det bevist at det oppstår forandringer i hjernen til barn med Down syndrom under det første leveåret. Fra 3-6 måneders alder stopper hjernens tilvekst. Derfor er hjernen mindre i volum enn vanlig voksende hjerner. Antallet nerveceller avtar og lav konsentrasjon av signalstoffer er med på å påvirke hjernekapasiteten. Dette påvirker sannsynligheten for utviklingsvansker. Lofterød (1988) poengterte at barn med Down syndrom har like store individuelle forskjeller som andre barn, og at de må verdsettes og respekteres som de individer de er. *Selv om syndrom betegnelsen beskriver deres felles trekk, er det få kjente funksjonshemninger med så store individuelle forskjeller og variasjon i ferdigheter, evnenivå og atferd* (Billington, Brynhildsen, og Johansen, 2000, s.8).

2.2 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Min undersøkelse har ikke som mål å favne hele den spesialpedagogiske kompetansen. Jeg vil rette oppmerksomheten mot hva barnehagen arbeider med i forhold til språkutviklingen og hvordan de utøver sitt spesialpedagogiske arbeid for barn med diagnosen Down Syndrom.

De som jobber i barnehagen har ikke nødvendigvis den samme kjærligheten for andres barn som for sine egne barn, men alle barna i barnehagen skal møtes med *like god omsorg*. Det handler om å gi alle barna det de trenger for å kunne utvikle seg. Det betyr ikke at alle skal få lik behandling, men at omsorgen må tilpasses til hvert enkelt barn. De voksne skal møte hvert

eneste barn med respekt og anerkjennelse. Hvert barn skal føle seg forstått, verdifull, ønsket og elsket. Dette krever at den ansatte i barnehagen skal kunne betrakte hvert enkelt barn som et likeverdig individ. De bør ha interesse for mennesker generelt, men for barn spesielt (Pape, 2010). Dette bør gjelde enten man er spesialpedagog, pedagogisk leder eller assistent. Barn blir ikke sosiale bare ved å være sammen med andre mennesker, det må stilles krav til miljøet det er en del av. Dette mener Pape (2010) bør være et hovedmål for alt arbeid i barnehagen.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) beskriver hvordan *“barnehagen har et særlig ansvar for å forbygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen. Foreldre og eventuelt støtteapparat rundt barna er viktige samarbeidsparter for barnehagen”* (s.23).

Alle barnehagebarn som har større behov for hjelp enn barnehagens ordinære tilbud har rett til spesialpedagogisk hjelp. Dette er hjemlet i Opplæringsloven (1998) § 5-7:

§ 5-7. Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder

“Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak. Hjelpa kan også givast av den pedagogisk-psykologiske tenesta eller av ein annan sakkunnig instans.

For spesialpedagogisk hjelp gjeld § 5-4 andre og tredje leddet i lova. § 5-5 andre leddet i lova gjeld så langt det passar” (Kunnskapsdirektoratet, 1998).

I følge Barnehageloven (2005) § 13 skal barn med nedsatt funksjonsevne bli prioritert ved opptak av kommunene. I prinsippet setter Opplæringsloven ingen nedre aldersgrense for spesialpedagogisk hjelp, så for barn med Down syndrom kan spesialpedagogisk hjelp etableres helt fra fødselen av. Å begynne tidlig med spesialpedagogisk hjelp har hatt betydning i følge flere forskningsundersøkelser (Skauge (red.), 2007). Retten til spesialpedagogisk hjelp er ikke knyttet direkte til barnehagen, men ut fra barnets behov. Som opplæringsloven understreker, så kan barnet eller foreldrene ha behov for spesialpedagogisk hjelp utenom barnehagen. Lovgivning rundt innhold og omfang er derimot ikke så tydelig. I skolen bruker man begrepet *spesialundervisning*, men i førskolesammenheng brukes

spesialpedagogisk hjelp. Dette legger grunnlag for en bred forståelse av innholdet (Tøssebro & Lundeby, 2002). Kan dette være med på å påvirke kvaliteten på de spesialpedagogiske tiltakene fra fødselen av, eller tiltakene som bør settes inn tidlig i livet? Undervisningen i skolen bygger på en læreplan som er nokså spikret. Rammeplanen er noe mer åpen for ulike tolkninger, og spesialpedagogene kan derfor legge føringer i forhold til målene for læring og utvikling på flere ulike måter.

Helland (2012) hevder at når barnets vansker er kjent på forhånd så kan barnehagen forberedes i god tid før barnet begynner i forhold til planlegging av den spesialpedagogiske delen og ansvarsfordeling av personalet. Tilrettelegging og tilpasninger av lokalene i barnehagen kan også være nødvendig, for barn med funksjonsvansker har lik stor rett på å bruke både barnehagens inne- og uteområder. Når barnet begynner i barnehagen blir den en viktig oppvekstarena, og da er det viktig at hjelpen er allerede på plass. Barn med funksjonsvansker har like mye rett og behov for læring og lek som andre. Der skal de møte et stimulerende miljø, med varierende aktiviteter, utfordringer og opplevelser sammen med andre barn. Dette krever kompetanse av personalet i barnehagen, for barna trenger behov for tilrettelegging slik at de kan få positive utviklingsmuligheter. Det kan derfor være behov for kompetanseheving blant personalet. Dersom de ikke har nok kompetanse er det nødvendig å tilsette en som har det, dette kan for eksempel være en spesialpedagog. Dersom barnets vansker ikke er kjent på forhånd, må personalet ha god generell kunnskap om normal utvikling og de må vite hva de skal se etter. Målet er å sette inn tiltak så tidlig som mulig for å hindre at vanskene blir større enn det de trenger å bli. I forhold til inkludering har også barn med nedsatte funksjonsevner rett til å være en del av et sosialt fellesskap. Barnehagen skal i forhold til dette sikre at barnet føler seg akseptert og verdsatt (Helland, 2012).

Helland (2012) viser til undersøkelsen til Tøssebro og Lundeby (2002) der spesialpedagoger tar barn som mottar spesialundervisning ut av barnegruppen. I forhold til inkludering er dette et ganske så motsigende tiltak. Helland forsvarer dette med at for enkelte barn er nok det å bli tatt ut på et eget rom sammen med spesialpedagogen helt nødvendig. Særlig for barn med språk og kommunikasjonsvansker. En god og målrettet trening må gjennomføres av spesialpedagogen som har kunnskap på akkurat det barnet strever med. Det spesialpedagogiske tilbudet kan være organisert på forskjellige måter.

Spesialpedagoger kan ha ulike pedagogiske grunnutdanninger. I følge Kjølås (2001) har de fleste spesialpedagoger allmennlærerutdanning, men det har blitt mer vanlig at spesialpedagogene har førskolelærerutdanning som grunnutdanning. Spesialpedagogene bruker sin spesialpedagogiske utdanning og kompetanse på ulike måter. Hvilke kvalifikasjoner en spesialpedagog bør ha er avhengig av hva en tror en spesialpedagog bør være. Oppfatningene av hva en spesialpedagog er avhenger av hvor i fagfeltet spesialpedagogen befinner seg. En profesjonell spesialpedagog må ha et bevisst kunnskapssyn og et avklart menneskesyn. Røkenes og Hansen (2002) mener den endelige yrkesrollen er et komplekst samspill. Spesialpedagogene utformer sin yrkesrolle ulikt. Spesialpedagogens egne meninger om hvordan yrkesrollen skal være kan ikke hun eller han bestemme alene. Forventninger fra både barna, foreldrene og andre parter, men også de formelle kravene som er satt for rollen som spesialpedagog er med på å forme yrkesrollen.

Også assistenter og barne- og ungdomsarbeidere har ansvar for å arbeide med språk i barnas hverdag. De er sammen med alle de andre ansatte i barnehagen viktige initiativtakere og deltakere i arbeidet med språket. Alle spiller en rolle, og kan gjøre en viktig innsats i å skape det perfekte språkmiljøet for alle barna (Utdanningsdirektoratet, 2013). Etter enkeltvedtak kan barnet få utdelt et visst antall timer spesialpedagogisk hjelp. Resten av timene barnet er i barnehagen øker som regel barnehagen bemanningen slik at en assistent kan være der for å hjelpe og støtte barnet i hverdagen. Denne ressursen kan være en del av det helhetlige tilbudet barnet får, og det kan være med på å styrke kvaliteten på tilbudet. I inkluderingssammenheng mener Helland (2012) det også kan ligge en fare for ekskludering ved å sette inn en ekstra assistent. Assistenten kan lett få eneansvaret for dette barnet. Slik kan det bli en kultur for "våre barn" og "dine barn" blant de ansatte, og barnegruppen kan derfor bli splittet. Hvordan dette organiseres kommer selvfølgelig an på kommunens faglige og økonomiske ressurser, men også enkelte kommuners geografiske forhold. Assistenten og det øvrige personalet skal legge til rette for at barnet er inkludert i barnehagens generelle tilbud og at det kan delta i aktiviteter sammen med de andre barna.

2.3 Tverrfaglig samarbeid

I undersøkelsen til Tøssebro og Lundeby (2002) kommer det også fram at foreldrene opplever at de forskjellige instansene rundt barnet er lite samordnet, og at de ikke kommuniserer så godt som foreldrene hadde ønsket. Flere av foreldrene i undersøkelsen har reist formell klage

på den spesialpedagogiske hjelpen. Mesteparten av klagen gjaldt antall timer med spesialpedagog, noen klager gjaldt manglende assistent og ressurser. Foreldrene klaget også blant annet over manglene kompetanse og mangel på kontinuitet og stabilitet. De mente oppleggene rundt barna var veldig personavhengige og at de var utsatt for permisjoner, gjennomtrekk og personalmessig rot. At hjelpen var basert på tilfeldigheter og som nødløsninger. 60 % av foreldrene fikk medhold eller delvis medhold i klagen. Tøssebro og Lundebj (2002) mener dette forsterker inntrykket av at kommunene prøver å spare penger ved å tildele mindre ressurser enn det loven tilsier (ibid).

Når det gjelder alt av arbeid rundt barnet skal foreldrene være sentrale i følge Glavin og Erdal (2007). *Foreldrene er barnets viktigste ressurs i et tverrfaglig samarbeid* (s.179). Der det er barn med behov for spesialpedagogisk hjelp fra flere faggrupper er det nødvendig at disse gruppene samordnes. Dette samarbeidet skjer som regel ved et ansvarsgruppemøte eller samarbeidsmøte, på et kommunalt nivå. Dersom det skulle være behov for kompetanse utenom det kommunen kan tilby, skal også disse være representert i denne gruppen. Denne form for ansvarsgruppe er et tverrfaglig forpliktende samarbeid der mål, delmål, tiltak og oppgavefordeling skal drøftes, konkretiseres og fordeles. Alle representantene i gruppen har et delansvar som er forpliktende i forhold til oppfølging og behandling av barnet. Glavin og Erdal (2007) mener at gruppen ikke bør bestå av for mange deltakere. For et barn med Down syndrom kan sammensetningen av deltakere variere.

2.4 Språkutvikling

I denne oppgaven refererer språk til ulike former for språk som brukes for å formidle noe fra en person til en annen. Det muntlige språket og det alternative språket. Det finnes motsetninger i teorier som tar for seg barns språklæring. Siden problemstillingen i undersøkelsen omhandler språkutvikling hos barnet legges det vekt på å se språktilegnelsen ut fra et sosiokulturellt perspektiv.

Når vi bruker sosiokulturelle perspektiver for å forstå læring i barnehagen vil et mylder av forhold ha betydning av hva man lærer, og hvordan man lærer. Tenkere innenfor denne tradisjonen avviser ikke at også læring er kognitive prosesser, men hevder at læring skapes mellom mennesker i lys av historiske, kulturelle og sosiale forhold (Nordtømme, 2010, s. 20).

Sosiokulturelle læringsperspektiver har sine røtter tilbake til Lev Vygotsky (1886-1934, George Herbert Mead (1868-1931), John Dewey (1859-1952) og Mikhail Bakhtin (1895-1975) (Dysthe, 2001). Samhandling og sosial interaksjon i en kontekst er grunnleggende elementer for barns læring. Spesielt Dewey og Mead hadde et pragmatisk syn på læring, at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet. Kommunikasjonen er sentral i læringsprosessen, og dette stod sentralt i Vygotsky sin teori på læring (Dysthe, 2001; Vygotskij, 2001). Barnet lærer meningen med ordene delvis og over tid i dialoger, i ulike kontekster (Gjems og Løkken, 2011). Barnets tenkning kan i begynnelsen av livet komme til uttrykk gjennom ett enkelt ord. Etter hvert som denne tenkningen blir mer differensiert blir samtidig talen mer komplisert. Det kommer flere ord fra barnet, men med samme betydning som da det bare kunne uttrykke ett ord (Vygotskij, 2001). Miljøet rundt barnet tidlig i livet forstår hva barnet mener når det bare uttrykker tanker ved hjelp av ett ord, men samtidig med at barnet vokser, vokser også våre forventninger til hvordan barnet burde utvikle språket og hvordan det bør uttrykke seg. Vi sammenligner, ut fra det som er normalt. Hva er normalt? Skal vi se på barnets utvikling ut fra slik det skal være, slik det kan være eller slik det er?

Høigård (2006) sier hvor viktig det er for pedagogene å kunne følge med i barnas språkutvikling, og kunne bruke et fagspråk slik at det blir mulig å kunne beskrive utviklingen til enhver tid. Dette er spesielt viktig der språkutviklingen hos barnet ikke utvikler seg normalt. Derfor vil jeg i dette kapitlet belyse kommunikasjonens og språkets utvikling helt fra spedbarnsstadiet slik det kan være. Å lære språket er noe av det viktigste et barn lærer seg i livet, og evnen til å tilegne seg språket er sterkt hos barn. Selv for de barna som er funksjonshemmet eller for de som har vokst opp uten allsidige samspillserfaringer tilegner seg språk (ibid).

Ved å tilegne seg språket har de bedre redskaper til å forstå og ta del i verden, men også å få innsikt i seg selv. Språket bidrar til å gi barnet en identitet og en tilhørighet, og språket er avgjørende for den sosiale, intellektuelle og emosjonelle utviklingen. Barnet tilegner seg språket i samspill med andre, og de er klare for kommunikasjon helt fra fødselen av. Grunnlaget for språkutviklingen legges når spedbarnet kommuniserer med sine omsorgspersoner. Dette kalles den førspråklige kommunikasjonen, og kvaliteten på den kan være avgjørende for at språklige ferdigheter skal vokse fram eller om det utvikles språkvansker hos barnet. Barnet vil gjennom førspråklig kommunikasjon forstå at språklidene hører med i alle situasjoner, og språkrhythmen i morsmålet tar barnet opp ved å bevege seg til

omsorgspersonenes språkrytme. Barnet lærer også turveksling på dette stadiet selv om det er lenge til det lærer å snakke, siden det stadig forgår en dialog mellom omsorgspersonene og barnet. Denne turvekslingen mener forskere at barnet har innarbeidet ved 3 månedersalderen (Høigård, 2006).

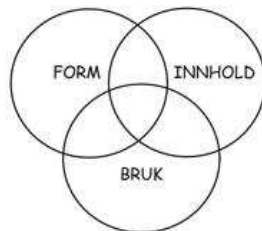
Fra å smile av refleks begynner barnet med det *sosiale smilet*. Dette smilet fra barnet til omsorgspersonene betyr mye for kontakten, og motiverer dem til fortsatt kontakt og samspill. Smil, ansiktsuttrykk, gråt og andre lyder er barnets tidligste signaler for kommunikasjon, og omsorgspersonene reagerer på disse signalene. Det skjer en *metakommunikasjon* mellom barnet og omsorgspersonen siden det blir brukt smil, mimikk, blick og tonefall slik at barnet skal forstå at det er ønsket og i sentrum for oppmerksomheten. Ved sang, regler og bevegelser med rytmer stimuleres sansene til barnet maksimalt. Disse musiske aktivitetene er optimale betingelser for språktilegnelse, men også for barnets kognitive, emosjonelle, motoriske, estetiske og sosiale utvikling (ibid).

Ettersom barnet vokser tilpasser også de voksne sin egen tale både ved å bruke enkle ord og enkle korte setninger. De voksne stiller mange spørsmål for å få i gang en samtale med barnet, slik stimulerer de til dialog og turveksling. Det er også vanlig at de voksne kommer med mange gjentakelser og utvidinger av det barnet sier. Dette er ikke for å korrigere barnet, men mer som en bekreftelse på at de voksne har hørt og forstått det barnet har sagt. Denne barnetilpassede talen er vanlig for barn rundt ett år. Det er med på å vekke barnets interesse for samtalen og lette språktilegnelsen (ibid).

Til nå har barnet i stor grad kommunisert ved hjelp av signaler som nikk, ansiktsuttrykk og blick, og kommunikasjonen er kontekstavhengig. Jo flere ord barnet tilegner seg jo rikere blir samspillet, da brukes det ord i tillegg til signalene, men å lære ord er bare en del av det å lære et språk. Barnet lærer også hva språket brukes til og hvordan det skal brukes. Dette kalles pragmatikk og henger sammen med begrepet kontekst. Kontekst betyr sammenheng. Konteksten har betydning på uttrykksmåten barnet velger og på hvordan mottakeren oppfatter det barnet sier. Å lære seg å bruke, tolke og tilpasse seg konteksten er viktig i forhold til språktilegnelsen. Man kan ikke alltid si akkurat det man vil til hvem man vil i alle sammenhenger. Det er uskrevne normer som bestemmer forholdet mellom de som kommuniserer, og det er også normer i forhold til blant annet situasjon, alder, kjønn og miljø. Å forstå og bruke både ord og signaler tilegner vi oss helt opp i voksenalder (Høigård, 2006).

Ettersom barnet vokser og blir en del av hverdagslivets gjøremål som stadig blir mer kompliserte og avanserte så skjer det samtidig en kommunikasjonsutvikling som også stadig blir mer avansert (Lorentzen, 2009). Barnet utforsker språket på egenhånd på veien mot gradvis mestring ved for eksempel å bøye substantiv og verb som "Vi gådde tur". (Rygvold, 2012; Høigård, 2006). Læren om hvordan ord lages og bøyes kalles morfologi. Den minste betydningsbærende enheten i språket kalles morfem. De kan ses på som språkets byggestener. Morfemet kan deles i rotmorfem og grammatiske morfem, der rotmorfemet kan være et eget ord eller en del av et ord. Det gramatiske morfemet kan deles inn i avledningsmorfem og bøyingsmorfem. For eksempel ordet "huset" består av rotmorfemet "hus", og bøyingsmorfemet "-et". Sammen bidrar disse til å avgjøre ordets betydning. Et avledningsmorfem er med på å endre ordets betydning. For eksempel sammen med rotmorfemet "venn". Setter man avledningsmorfemet "u" foran "venn" får man "uvenn" (Hagtvet, 2004).

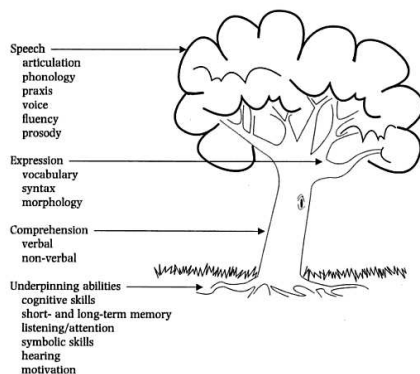
To kjente språkmodeller er Bloom og Lahey (1978) sin språk- og kommunikasjonsmodell som innebærer språkets tre dimensjoner; *innhold*, *form* og *bruk* (Se figur 1), og Laws (2000) *Språktre* (Se figur 2). Modellen til Bloom og Lahey (1978) brukes for lettere å få en innsikt i språkets komplekse system. De hevder at når barnet utvikler evnen til å forstå meningen i ulike ord, og finne den riktige setningsformen for å uttrykke et gitt meningsinnhold vil det si at barnet mestrer språket. I området der alle tre komponentene går over i hverandre bruker barnet alle tre komponentene i språket (Bloom & Lahey, 1978).



Figur 1: Fritt etter Bloom & Lahey (1978). (Kilde: Statped, 2011)

De grammatiske betegnelsene gjør det mulig for fagfolk å snakke om språket, og det kan hjelpe for å bevisstgjøre ulike språklige ferdigheter. Språkets innhold handler om ordets og setningers betydning eller mening. Dette kalles semantikk. Språkets form innebærer fonologi,

morfologi og syntaks (Rygvold, 2012). Fonologi handler om hvordan ord inneholder forskjellige språklyder. Barnet oppdager systemet av språklyder og greier å produsere lydene slik at ordene får betydning. Fonemene (lydene) i seg selv gir ikke mening, men hvis man setter de sammen danner de mening. Barn utvikler en ganske avansert fonologisk kompetanse det første leveåret, men det er vanlig med avvik i uttalen helt opp til skolealder. Syntaks dreier seg om hvordan ord settes sammen slik av det blir meningsbærende setningsledd og setninger. Morfologi er som nevnt ovenfor læren om hvordan ord lages og bøyes (Hagtvet, 2004). Blant andre Statped (2011) viser til Bloom og Lahley sin modell om *Innhold, Form og Bruk*, og Law sitt *Språktre* (Se figur 2) når hovedområdene for innsatsen til å styrke barnets språkutvikling skal avdekkes. De mener at språkvansker innebærer vansker på et eller flere av disse dimensjonene, eller i samspillet mellom dem (www.statped.no, 2011).



Figur 2: Law (2000).

Law (2000) sitt språktre illustrerer en modell om kommunikasjon. Han mener kommunikasjon er en dynamisk prosess. På den ene siden representerer den interaksjon mellom individet og miljøet, på den andre siden representerer den en interaksjon mellom de forskjellige komponentene i kommunikasjonssystemet. Røttene representerer de underliggende faktorer som spiller inn på den kommunikative utviklingen, blant annet kognitive funksjoner, hukommelse og oppmerksomhet. Dersom barnet er svak på noen av disse områdene vil ikke barnet kunne ta imot og forstå informasjon, og respondere riktig.

Stammen på treet illustrerer barnets språkforståelse, både den verbale og non-verbale. Den verbale forståelsen handler om å forstå et budskap. Law hevder at det ofte er en sammenheng mellom barnets nedsatte verbale forståelse og sen kognitiv utvikling og atferdsvansker. Dersom forståelsen er svekket blir det desto mer utfordrende for barnet å øke ordforrådet. Det kan være spesielt vanskelig å oppdage forståelsesvansker for pedagoger og foreldre dersom

barnet har vansker med å uttrykke seg. Barnet må vite hva de enkelte ordene betyr, og oppbyggingen (morfologi) av språket, for eksempel hvordan ordene bøyes og hvordan de kan settes sammen på ulike måter for å få forskjellig mening. Den non-verbale forståelsen er kontekstavhengig. Den går ut på å forstå latter, mimikk, blikk, gester og lignende (Law, 2000).

Grenene illustrerer de ekspressive ferdighetene hos barnet. Law trekker frem utvikling av vokabular og barnets ferdigheter i forhold til språkets setningsstruktur og bøyingsmønster (syntaks) som viktige. Å formulere en setning er ferdigheter som kommer automatisk for de fleste barn, men for noen kan dette være en stor utfordring. Syntaktiske vansker kan innebære at barnet ikke ser de små endringene i ord som forandrer meningsinnholdet (ibid).

Bladene illustrerer talespråket og de tekniske egenskapene ved språket og kommunikasjonen. Law deler lydproduksjon inn i tre kategorier; fonologi, artikulasjon og praksis. For å lage språkllyder (artikulere) er vi avhengig av pust, svelg, gane, munnhule, lepper, nese og tunge. Alle barn har ulike lyder. Når de skal lære å snakke må de først og fremst forstå språkllydsystemet (fonologiske system) og lære å lage språkllydene, samt koordinere disse ferdighetene etter hvert på en flytende og automatisert måte (ibid).

De ulike komponentene som inngår i treets røtter, stamme, grener og blader påvirker hverandre. *”The process reflect the way people interact and share meaning with one another. This is the very stuff of communication, and without pushing the analogy too far, may be seen as the water flowing through the roots, trunk and branches of the tree”*

(Law, 2000, s. 7). Samtidig som barnet må beherske de nevnte språklige aspektene, må det også beherske den pragmatiske siden av språket. Det går ut på at barnet må kunne bruke de språklige ferdighetene i ulike situasjoner ved at språket tilpasses situasjonen og menneskene det kommuniserer med (ibid).

2.5 Språkutvikling hos barn med Down syndrom versus typisk utviklede barn

Det er en variabel oppfatning i forskningslitteraturen når det kommer til graden av hvor språksvake barn med Down syndrom er. Språket hos barn med Down syndrom blir ofte sammenlignet med språket hos typisk utviklede barn. Selv om det er store variasjoner også hos typisk utviklede barn, så omtales disse ofte som en homogen gruppe. Barn tilegner seg

språket forskjellig. Noen er tause og lyttende, mens andre prater masse. Språkproduksjon og språkforståelse er to viktige sider av språkutviklingen, de både avhenger og påvirker hverandre gjensidig. I følge skissen over språkutviklingen til Espenakk, et al. (2007) begynner barn å produsere ord knyttet til nære situasjoner rundt 1 års alderen. I forhold til språkforståelse i denne perioden blir språket viktigere i kommunikasjonen. De forstår enkelte ord som er knyttet til ulike situasjoner og barnet kan blant annet gjenkjenne navnet sitt. De har vanligvis tilegnet seg 20-50 ord når de er rundt 18 måneder gamle. I forhold til språkforståelse så kan de peke på bilder i bildebøker på oppfordring, de kan forstå enkle oppfordringer sammen med kroppsspråk. Å ha en god språkforståelse kan være viktigere enn at barnet snakker mye. Etter 50 ord blir utviklingskurven brattere, og barna har da en såkalt "ordspurt". Det er da vanlig at barna spør etter hva gjenstander heter. "Hva er det?" er en strofe som går igjen. Fra barnet er 2-3 år har barnet ord for det meste rundt seg. De begynner å bruke 3-ordssetninger, og har ca 1000 aktive ord. I forhold til språkforståelse liker de å bli lest for, og forstår motsetninger som høy-lav, stor-liten osv. Dersom de får beskjeder med to oppfordringer i samme beskjed er det forståelig for dem. I det passive vokabularet har barnet fem ganger så mange ord som i det aktive. Siden språkforståelsen er betydelig større enn språkproduksjonen (ibid).

Dette stemmer i stor grad overens med resultatene i undersøkelsen "*Tidlig språkutvikling hos norske barn*". Ved hjelp av den norske adaptasjonen ble det gjort en undersøkelse i Norge fra 2008 til 2011 ved Universitet i Oslo ledet av Hanne Gram Simonsen og Kristian Emil Kristoffersen. Norge var ett av 47 land som deltok på undersøkelsen. Det ble i utgangspunktet sendt ut 20400 spørreskjemaer til norske foreldre med barn fra 8 måneder til 3 år. 6574 barn ble til slutt med i undersøkelsen. Deltakerne i undersøkelsen ble tatt ut ved tilfeldig utvalg og kriteriene for utvalget var at barna skulle være født etter 36.uke, de skulle være enspråklige som lærte norsk, foreldrene til barnet skulle ikke ha noen bekymringer i forhold til barnets utvikling, og barnet skulle være uten kjente helseproblemer. CDI er en kartleggingsmetode som skal kartlegge tidlig kommunikativ utvikling hos barn. Denne undersøkelsesmetoden innebærer et foreldrerapporteringsinstrument som er delt i to deler. Den første delen handler om *ord og gester*. Den anvendes som regel på barn fra 8 til 16 måneder. Den andre delen handler om *ord og setninger*. Den brukes på barn fra 16-13 måneder. Instrumentet er tilpasset flere språk. Det kan brukes på ulike måter, enten privat eller i tilknytning til ulike utredningsformål (Kristoffersen, Simonsen, Eiesland, & Henriksen, 2012; Kristoffersen & Simonsen, 2012).

I Sverige ble det gjort en undersøkelse med en tilpasset svensk versjon der Berglund et al. (2001) undersøkte språkutviklingen hos barn med Down syndrom versus normalt utviklede barn ved å bruke CDI skjemaene, delen med ord og setninger. De totalt 330 barna med Down syndrom var mellom 3;0 og 4;0 år. De normalt utviklede barna var 1;4 og 2;4 år. Studiene indikerte blant annet at det er omfattende variasjoner hos barn med Down syndrom. Noen av barna (10 %) sa sine første ord ved ett års alder. Ved to års alderen hadde 80 % av barna begynt å prate, men noen begynte å prate samtidig som de normalt utviklede barna.

Hjørnevik Nes (2011) jobbet strukturert med CDI med sin datter som har Down syndrom. Hun satte resultatene fra sin kartlegging i grafer slik at barnehagen og PPT skulle forstå hvilken betydning tegn hadde for innlæring av begreper for datteren. Slik fikk barnehagen nytte av en kartlegging som allerede var blitt gjort hjemme av foreldrene. Datteren brukte 70 % av ordene i CDI, 46 % av dem med tegn og 54 % av dem med talespråk. Ut fra denne kartleggingen begynte de å lede hendene til Sanna når hun skulle lære nye tegn. De brukte mer tegn i hverdagen og med det så de at taletempoet ble satt ned og Sanna fikk med seg mer av innholdet. Også de følte seg utilstrekkelige siden de ikke kunne nok ord og tegn i forhold til det Sanna hadde behov for.

2.6 Språk- og talevansker

Vygotskij (2001) mener språket er det viktigste verktøyet for kommunikasjon og samhandling med andre mennesker. Den tidlige språkutviklingen legger grunnlaget for mye, blant annet for å kunne mestre hverdagssituasjoner for barnet og det støtter barnets sosiale utvikling.

Lyster (2014) mener derfor det er viktig at barn som strever med talen og språket blir sett og får støtte til å utvikle språket sitt. Det er frustrerende for barnet når det ikke blir forstått når det prater, og det kan skje misforståelser når andre henvender seg verbalt til barnet.

Den svakeste intelligensen til barn med Down syndrom er trolig den språklige, og den sterkeste er den sosiale intelligensen. Dersom hørselen er nedsatt hos barnet, er det stor mulighet for at de språklige vanskene vil bli enda sterkere. Barn med Down syndrom kan også ha problemer med å huske noe de nettopp har hørt. Det kan skyldes deres problemer med det auditive korttidsminnet. Å huske for eksempel en beskjed som blir gitt kan fort forsvinne fra den aktive hukommelsen. Alternative kommunikasjonsformer blir derfor viktige til støtte for språket og hukommelsen. Langtidshukommelsen til barn med Down syndrom fungerer

mye bedre En normal språkutvikling er avhengig av et visst minnespenn. Det vil si at barnet husker flere ord på en gang. Barnet må ha både et ønske om og evnen til å kommunisere med andre mennesker. Barn med Down syndrom kan ha vansker i forhold til en del områder knyttet til det. Blant annet minne, oppmerksomhet, artikulasjon og motivasjon (Tidemann-Andersen & Skauge, 2003). K.-A. B. Næss (2012) har i sin doktoravhandling sammenlignet flere studier som omhandler funn som bekrefter at tale og språk hos barn med Down syndrom er et område som er mer forsinket enn andre.

De fleste barn med Down syndrom har ekspressive språkvansker (Næss K.-A. B., 2012). Ekspressive vansker innebærer at barnet har problemer med å uttrykke seg. Barnet kan blant annet ha et begrenset ekspressivt vokabular, de har vansker med grammatikken og produsere setninger (Espenakk et al., 2007). K.-A. B. Næss (2012) sine funn i forhold til barn med Down syndrom viser blant annet at disse barna skårer betydelig svakere i forhold til ekspressivt vokabular, grammatikk og verbalt kortidsminne.

Dyspraksi, Dysartri og fonologiske vansker er tre hovedtyper av talevansker som barn med Down syndrom kan ha. Dyspraksi kjennetegnes ved at barnet har problemer med planleggingen og utførelsen av viljestyrte bevegelser som omhandler uttale av ord og artikulasjon. Her snakker vi om verbal og oral dyspraksi. Å mestre rekkefølgen på konsonant og vokal-lyder i ord kan også være vanskelig (Espenakk et al, 2007; Billington, Brynhildsen, & Johansen, 2000). Dysartri kommer av muskelslapphet i tunge og lepper. Barn med Down syndrom kan ha slapp muskulatur i leppe og tunge område. Tungen virker stor fordi muskulaturen er slapp. Dette resulterer i vansker med å artikulere. Hvilke tiltak man velger for artikulasjonsvansker er opp til barnets alder og vanskene barnet har. Noen eksempler på tiltak kan være blant annet logopedisk behandling, *orofasial ansiktsstimulering*, og bruk av ganeplate. Orofasial ansiktsstimulering er utviklet av lege og fysioterapeut Castillo Mortales fra Argentina. Det er opprinnelig et tiltak for å forbedre spisefunksjoner, men å forbedre muskulaturen rundt munnen forbedrer også uttalen. Det er ofte logopeder eller fysioterapeuter som driver med denne type stimulering (Billington, Brynhildsen, & Johansen, 2000). Fonologiske vansker innebærer at barnet har problemer med utviklingen og bruken av talelydene. Dette kan blant annet komme av hørselsnedsettelse. Hørselen har mye å si for hvordan barnet oppfatter språk. Nedsatt hørsel hos barn med Down syndrom er vanligere enn hos andre barn. Derfor trengs det rutinemessige hørselstester, for å unngå at hørselstap ikke oppdages. Det kan få konsekvenser for språkutviklingen, sosialisering og læring (ibid).

Språkvansker deles i to undergrupper: Generelle språkvansker og spesifikke språkvansker. En definisjon på spesifikke språkvansker er stadig oppe til diskusjon. Den tradisjonelle definisjonen går ut på at når barnet har spesifikke språkvansker er språkvanskene det primære problemet. Barnet skal ikke ha en hjerneskade, hørselsproblemer eller problemer i sosiale ferdigheter som kan være grunnen til vanskene. Det kan tyde på at spesifikke språkvansker henger sammen med arvlige faktorer (Lian, 2009; Rygvold, 2012). Vanskene kan blant annet innebære problemer med å kunne bruke språket og forstå hva andre sier. Disse vanskene henger ikke sammen med barnets øvrige utvikling og ferdigheter slik generelle språkvansker gjør (Lyster, 2014; Bele, 2008). For å ekskludere andre vansker kan barnets IQ måles, ordforråd, språkforståelse og grammatisk mestring. Barn med spesifikke språkvansker strever ofte med språkets grammatikk og setningsstruktur. De har også utfordringer i forhold til å utvikle et aldersadekvat ordforråd. Det verbale minnet er ofte svekket og de har vansker med å bearbeide språklig informasjon (Bishop, 1997; Lyster, 2014). Barnets IQ kan blant annet måles ved hjelp av en *WPPSI-III (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Third edition)*. Det er en test for vurdering av kognitive evner hos små barn (Wechsler, 2002).

Disse to undergruppene kan ha *lignende ytringsformer, selv om årsaksforholdene og barnas generelle forutsetninger for læring kan variere* (Espenakk, et al., 2007, s. 23). De generelle språkvanskene er følger av eller blir assosiert med en annen diagnose eller funksjonshemming, for eksempel ved Down syndrom. Det er en betegnelse for at det omfatter svakheter i flere funksjoner enn den språklige. Forsinket språkutvikling og problemer med talespråket er regelmessige vansker hos barn med Down syndrom (Tidemand-Andersen og Skauge, 2003). Billington, Brynhildsen og Johansen (2000) oppsummerer det slik at barn med Down syndrom har problemer i sanseapparatet. Oppmerksomhet mot det talte språk, og å skille og tolke språklyder er vansker som kan forekomme. Årsakene kan også være blant annet dårlig utviklet auditiv korttidsminne som nevnt tidligere, nedsatt hørsel eller mangelfull bearbeiding av hørselsinntrykk. Munn og ganeproblematikk kan også føre til problemer med artikulasjonen. Språkproblemene viser seg som blant annet mangelfullt ordforråd og vansker med setningsoppbygging. De reseptive evnene som går ut på språkoppfattelsen er som regel bedre enn de ekspressive som omhandler barnets eget språk. Det vil derfor si at barna forstår mer enn det de får uttrykt. Dette fører ofte til at barn med Down syndrom blir undervurdert i forhold til sine kognitive evner (Tidemann-Andersen & Skauge, 2003). Annerén (1996) hevder at det eneste felles funksjonsnedsettelsen som har vært hos alle med Down Syndrom er

intellektet. Det som er annerledes i dag enn for sytti år siden er at det er skjedd en hurtig utvikling innen både medisinske og pedagogiske trening- og behandlingsmetoder. Det har forbedret utviklingspotensialet for barn med Down syndrom. IQ nivået hos en person med Down syndrom kan være fra 20 til 85. Over 70 i IQ så klarer barnet vanlig skole med hjelp. Espenakk et al. (2007) mener man skal være forsiktig med å måle IQ nivået hos barn med språkvansker, siden språkproblemene kan virke inn på resultatene, og ved ukritisk bruk av disse vil det da bli problematisk. Johansson (1996) hevder IQ-tester ikke forklarer hvilke områder barnet tester svakt eller sterkt på. Det hadde vært mer riktig siden forskning på barn med Down syndrom viser en så ujevn IQ-profil. Hun hevder at barn med Down syndrom har vansker med å bearbeide sanseintrykk, spesielt hørselsinntrykk. De er ikke spesielt interessert i å søke ny informasjon og bearbeider inntrykk langsomt og over lengre tid. De har også konsentrasjonsvansker. Deres måte å bearbeide sanseintrykk, samt konsentrasjonsvanskene påvirker utviklingen og innlæringen deres negativt. For at barnet skal forstå og tolke det den har opplevd må det bearbeides. Denne bearbeidingsprosessen skjer i samarbeid med barnets minne.

Hagtvedt (2004) mener at det vil alltid i noen grad være feil å snakke om typiske trekk ved språkutviklingen hos barn. Det er vanlig også i forhold til språk at det framtrer forskjellig i ulike situasjoner, men at det er allikevel viktig å kjenne til alderstypiske trekk og hva som er normal utvikling ved språket for at barnet kan få best mulig pedagogisk støtte i sin utvikling og for å kunne vurdere om barnet trenger oppfølging og spesiell tilrettelegging. Lyster (2014) poengterer at en logoped kan hjelpe ved direkte språkarbeid for å sette barnet i gang når det har stoppet helt opp i språkutviklingen og bekymringene og vanskene blir for store, men det som veier tyngst er de daglige språkaktivitetene med og rundt barnet i barnehagen og i hjemmet.

I følge Espenakk m.fl (2007) dreier språkvansker seg om problemer med å forstå og produsere språk. Rygvold (2012) mener pedagoger bruker ofte betegnelsen *forsinket språkutvikling*, og dette fører til en *vente og se-holdning* fordi man tenker at språket bare er forsinket. Da kan språkvansker fort bli oversett og tiltak bli utsatt. Johansson (1996) mener at foreldre og førskolelærere som opplever en vente og se holdning rundt barn med Down syndrom heller burde tenke ikke vent og se, for problemet blir bare større (ibid). Barn med Down syndrom må forstås som spesielle barn mener Ødegaard og Færevaa (2014) selv om de samtidig langt på vei er like som alle andre barn. Vi ønsker å inkludere og tenke likeverd for alle barn, men

de hevder at det kan ligge en risiko å bare tenke likeverd. Selv om det går i barnehage der de er sammen med andre barn og voksne store deler av dagen kan man ikke overse at det kan foreligge svakheter i forhold til læring, og mangel på lekerfaring.

Enkelte språkvansker kan være vanskelig å avdekke, og grensene for hva som er normal, forsinket og avvikende utvikling kan være vanskelig å bestemme. Uttaleavvik er i stor grad merkbare, og de går ofte over av seg selv, men hvis det vedvarer og/eller blir en belastning for barnet bør det søkes profesjonell hjelp. Forståelsesvansker kan lett dekkes over av gode pragmatiske ferdigheter, og barn blir flinke til å gjette seg ut fra situasjonen. Språk utvikles i samspill med intellektuelle, motoriske, sosiale og emosjonelle områder, og disse påvirker hverandre. Så dersom barnet opplever nederlag på et av områdene er det lett at disse problemene smitter over på de andre områdene. Dermed vil utviklingen komme i ubalanse (Hagtvet, 2004).

2.7 Kartlegging av barn med språkvansker

Det viser seg at språkutviklingen til førskolebarn har stor rolle for hvordan barnet vil mestre skriftspråket senere i skolen (Bishop, 1997). Barnehagen bør etablere gode rutiner for systematisk kartlegging av førskolebarn (Espenakk, 2011). Forebygging og tidlig innsats er et nasjonalt mål i barnehagen, og i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006;2008;2009) For å unngå forsinkelser i språkutviklingen må vanskene oppdages tidlig. Kartlegging er en vanlig metode å bruke i barnehagen for å avdekke eventuelle språkproblemer hos barnet. Det kan skape grunnlag for stimulering og tiltakstenkning, samt å identifisere utviklingspotensialer. Det finnes ulike typer kartlegging, og flere måter å gjennomføre kartlegging på. Det er viktig at pedagogen som har ansvar for barnet har god nok kompetanse til å kunne vurdere barnets språklige ferdigheter (Espenakk, 2012). Kartlegging av språk kan innebære tester, observasjoner og intervjuer. Observasjonene kan enten være systematiske eller tilfeldige. Tilfeldige observasjoner skjer hver dag i barnehagen. Fagpersoner observerer tilfeldig barnas språkferdigheter i for eksempel lek eller andre aktiviteter. Systematisk observasjon går ut på å observere et fenomen som på forhånd er bestemt og kategorisert (Espenakk, et al., 2007). Kartleggingsverktøy kan også være utgangspunktet til en systematisk observasjon. Et eksempel er *"Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår. Observasjon og pedagogisk bruk av lek for barn med og uten handikapp"* (Vedeler, 1997). Det er et observasjonsverktøy som er utviklet av Liv Vedeler. Det har til hensikt å kartlegge og stimulere prosesser av betydning

for utvikling av lek, kommunikasjon og språk i de første leveår. Dette verktøyet gjelder for aldersgruppen 0-18 måneder. Vedeler (1999) hevder at man kan få kunnskap om barns kognitive utvikling ved å kjenne til utviklingsstadiene i lek og sammenhengen mellom lekeatferd og intellektuell utvikling. Hun mener det også er mulig å se den språklige og sosiale utviklingen hos barnet gjennom leken. Ved å bruke dette observasjonsmaterielle kan de som observerer se hvor i utviklingen barnet er.

Andre observasjonsmaterielle er "Tras" (Espenakk, et al., 2011), "SATS" (Hagtvedt & Horn, 2005), "Alle Med" (Løge et al., 2006), "Språk 4" (Horn & Dahlin, 2008) og "Reynells språktest" (Hagtvedt & Lillestølen, 1985). Blant andre har disse språktestene blitt vurdert av et ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet og fremstilt i rapporten "Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager" (Andersen et al., 2011).

Observasjon er et redskap eller en metode som blir mye brukt for å bli bedre kjent med et spesielt barn. Ved observasjon kan man få kunnskaper om barnets evner, kunnskaper, holdninger og ferdigheter som man ellers ikke ville lagt så tydelig merke til. Det kan også være barn som er mindre synlig i barnegruppen som kommer tydeligere frem ved observasjon. Gode observasjoner kan gi personalet i barnehagen tidlige identifikasjoner på mangelfull eller feil utvikling på noen utviklingsområder, og på grunnlag av observasjonene kan tiltak drøftes og iverksettes. Det er stor mulighet for at man må gjøre flere observasjoner for å få et helhetsinntrykk av barnet. Etter tiltakene er satt iverksatt må man igjen gjøre observasjoner for å se virkningen av tiltakene. Det er ikke observasjonen som redskap i seg selv som avgjør om resultatene blir gode, men kunnskapene, ferdighetene og vurderingsevnen hos den som observerer. Det overordnede målet ved observasjon bør være å få en best mulig helhetsforståelse av det pedagogiske feltet vi arbeider innenfor (Gjøsund & Huseby, 2006).

Observasjon blir brukt blant annet for å kartlegge barnets nærmeste utviklingssone i forhold til språk. Gjennom systematisk observasjon dannes grunnlaget for hvilke utviklende tiltak i forhold til språk som må til (Espenakk, 2012). Derfor er det viktig at personalet i barnehagen har kunnskap og erfaring med flere observasjonsmetoder. Slik sikres barnet en oppvekst med optimale forutsetninger for en positiv utvikling. *Observasjon blir ofte brukt som et redskap først når en situasjon har utviklet seg til å bli problematisk eller lite ønskelig* (Askland, 2011, s.175). Det er viktig også å observere situasjoner som er positive, for da viser barnet hva det virkelig kan. Jo mer deltakende man er i observasjonen jo større mulighet er det for å finne

ulike detaljer og perspektiver ved barnet eller barnegruppen. Ved deltagende observasjon får en større innsikt i barnets egenart. I lek kan man påvirke statusen til barnet i forhold til de andre barna. Man kan kombinere observatørrollen, både for å samle informasjon og kunnskap om barnet, men også samtidig bruke lek som pedagogisk redskap (Askland, 2011).

Retrospektiv observasjon er kanskje en observasjonsmetode som blir mest brukt i barnehagen. Det er også en observasjonsmetode som kanskje passer best inn i en barnehage sett i forhold til arbeidsmåten. Det går ut på at en i ettertid, for eksempel på et avdelingsmøte, ser tilbake på det som skjedde med barnet for å finne løsninger og sette inn tiltak for barnet. Det forutsetter at det på forhånd er satt fokus på en spesiell sak, for eksempel barnets samspill med andre barn (ibid).

Screening er også en måte å kartlegge barnet på. I forhold til språk og kommunikasjon er dette en god innfallsvinkel. Det forutsetter at den som kartlegger barnet har grundige forkunnskaper om språkutvikling for å kunne se hva barnet har vansker med. Det finnes forskjellige kartleggingsmaterieill. Man bør selv sette seg inn i de forskjellige og vurdere hvilket materieill som passer best for akkurat det som skal kartlegges hos barnet, og hvilket materieill som passer best til den arbeidsmåten den som skal gjennomføre kartleggingen driver. En spesialpedagog skal sitte inne med kunnskap om kartlegging, diagnostisering og tiltak. Den skal være en samarbeidspartner for barnehagen i slike situasjoner. I noen kommuner kommer spesialpedagoger inn for å observere, for så å diskutere observasjonene i etterkant (ibid). *En slik tjeneste er et godt tiltak for å utvikle både de voksnes selvinnst, den pedagogiske kompetansen deres og dermed også kvaliteten i den pedagogiske virksomheten* (Askland, 2011, s.224). Dette nevner Rammeplanen også noe om. *Dokumentasjon kan være et middel for å få fram ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55). Dette gjør personalets arbeid seg mer synlig som grunnlag for refleksjon over blant annet barnets læring og utvikling (ibid).

2.8 Språkmiljø og språkstimulering i barnehagen

For å skape tilhørighet og deltagelse i et språkmiljø for barnet kreves det en hel del av omgivelsene. I Rammeplanen (2011) er det slått fast at barnehagen er pålagt å arbeide aktivt med barnas språkutvikling. Hva god språkstimulering er og hva et godt språkmiljø er må personalet i barnehagen ha kunnskap om. Et godt språkmiljø innebærer i følge Høigård, Mjør

og Hoel (2009) at barnet opplever gode høytlesnings- og samtalestunder som er nøye planlagt, at det skal oppleve kvalitet i det daglige samspillet med de voksne, at det blir lyttet til, at de har bøker og annet utstyr som kan påvirke leken og dermed språkbruken til barnet. Personalet må fungere som gode språkmodeller for barna. Samvær og samtaler er den viktigste ressursen. Personalet bør ta initiativ og delta i samtaler. Slik kan de voksne legge en føring for situasjonene i barnehagen, enten de sitter rundt bordet for å spise eller er på tur i skogen for å oppleve naturen. Barnehagen skal være åpne og ha et positivt og naturlig forhold til et språklig mangfold i barnehagen. Enten det er et barn med et minoritetsspråk som morsmål eller tegnspråk. Det viktigste er at barnehagen legger til rette for at barnet får et positivt forhold til språket sitt. De mener at dersom barnet skal lære et andrespråk lærer de dette på samme måte som de lærer sitt førstespråk, ved å være aktivt med i språklige samspill. Tilrettelagte språklærings situasjoner vil være til nytte for barnet (ibid).

Utdanningsdirektoratet har gitt ut et veiledningshefte om språkstimulering, språktilegnelse og dokumentasjon og vurdering av språk som kalles *Språk i barnehagen-Mye mer enn bare prat* (2013). De trekker også blant annet frem hvor viktig det er at personalet i barnehagen reflekterer over og vurderer egen praksis. Her nevnes også *språkgrupper* som et viktig supplement til å arbeide med språk, men at det ikke er en erstatning for systematisk språkstimulering. Et godt språkstimulerende miljø er i hverdagssituasjoner der de voksne bruker språket aktivt sammen med barna, og at de må legge til rette for at barna får positiv erfaring med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel.

Askland (2011) mener at som voksen må vi vise ydmykhet ovenfor barnet. Før man bekrefter at "*slik er det*" må vi som voksne få bekreftelse på at det vi har tolket er riktig. Bekreftelsene kan man få ved enten å spørre barnet om hva det mener, eller så kan barnet lede de voksne ved å ta den i hånda å lede den for å vise hva det ønsker. Askland mener vi må se helheten i **barnets uttrykk siden** "*Det direkte språket er bare en liten del av hvordan vi kommuniserer med hverandre*" (Askland, 2011, s. 26). Når vi voksne lytter til barnet må vi lytte til alle uttrykkene, både de verbale og de ikke-verbale. Dersom barnet ikke har talespråk, eller før det får talespråk må voksne tolke barnets totale kommunikasjon. Det innebærer ansiktsuttrykk, muskelspenning, stemmeleie og blikkontakt. I kontaktforhold med barn mener Askland (2011) at voksne ikke er flinke til å ta hensyn til annet enn verbal tale, selv om vi vet hvor viktig den nonverbale kommunikasjonen er. I et kontaktforhold med barn i førskolealder må voksne legge like mye vekt på de nonverbale uttrykkene som de verbale.

Både Barnehageloven (2005) og Rammeplanen (2011) fastslår at tidlig innsats med god språkstimulering er et av barnehagens ansvar. Språkstimuleringen bør skje så tidlig som mulig i barnets liv (Espenakk, et al., 2007; Høigård, 2006; Hagtvet, 2004). Det overordnede målet bør være å hjelpe barnet slik at det kan fungere på best mulig måte i hverdagen. Å hjelpe dem på det området der de hindres mest i å kunne kommunisere, enten det er med språkforståelsen og/eller problemer ved uttalen. Det må kartlegges og vurderes om barnet trenger alternative kommunikasjonsmidler. Problemet ligger som regel ikke på kartleggingen, men på tiltak i forhold til barn med språkvansker siden det er mange parter som er involvert i forhold til et barn med språkvansker. ”Miljøet rundt barnet er en vesentlig faktor for å drive språkutviklingen framover” (Espenakk m.fl s. 65).

Ødegaard og Færevaag (2014) mener det pedagogiske miljøet rundt barn med Down syndrom må være oppmerksomme på verdien av imitasjon. Imitasjon vil fungere som et virkemiddel til videre utvikling av kommunikasjonsferdighetene til barnet. Imitasjon er en læringsprosess, og gjennom denne prosessen lærer barnet noe det ennå ikke kan. De antar at dersom barnet blir inspirert til å bruke imitasjon vil det gjøre det. Wright, Lewis, og Collis (2006) påviste i sin undersøkelse der 18 barn med Down syndrom og 18 funksjonsfriske barn ble sammenlignet i forhold til bruken av imitasjon. Ut fra undersøkelsen bruker barn med Down syndrom oftere imitasjon enn funksjonsfriske barn, blant annet i forhold til lek.

3. Spesialpedagogiske tiltak

For barn med Down syndrom vil hverdagen i barnehagen være lagt opp forskjellig. Rammeplanen (2011) bruker begrepet barn med nedsatt funksjonsevne i sine dokumenter. Barn med Down syndrom kan på noen områder ha nedsatte funksjonsevner for eksempel i språket, men på andre områder ikke. Så dette er i følge Helland (2012) et relativt begrep. Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen mener Helland (2012) er den viktigste og vanligste formen for hjelp til barn med nedsatt funksjonsevne.

De partene som er involvert bør være med på planleggingen av tiltaksarbeidet. Barn med språkvansker er avhengig av at hverdagslige situasjoner er systematisk tilrettelagt. Den direkte språktreningen tar ofte en spesialpedagog eller logoped seg av (Espenakk m.fl, 2007).

Dersom barnet har behov for alternative kommunikasjonsmetoder er det som regel spesialpedagogen og/eller andre fagpersoner som bestemmer hvordan alternativ kommunikasjon skal utvikles til ferdigheter i barnehagen. Planleggingen av språktiltakene avhenger av hvordan situasjonene i dagliglivet er for barnet. For å få kvalitet på de ulike språkopplæringene er det hensiktsmessig å velge situasjoner der det etableres felles oppmerksomhet (Tetzchner og Martinsen, 2002). Tetzchner og Martinsen (2002) hevder at planlagt opplæring i barnets vanlige miljø som f.eks på avdelingen i barnehagen skal være like mye forberedt som *særtrening* med spesialpedagog. Dette innebærer at f.eks spesialpedagogen og pedagogisk leder må sette spesifikke opplæringsmål for å sikre oppmerksomheten og motivasjonen hos det barnet som skal lære uansett hvor opplæringen skulle skje. Opplæringen skal ha bruksverdi, derfor trenger ikke all opplæring være nyttig for barnet selv om det skjer i et naturlig miljø som på avdelingen (ibid).

Ødegaard og Færevaa (2014) mener at dersom man ønsker at barnet med Down syndrom skal holde konsentrasjonen rundt det man arbeider med bør man sikte mot noe barnet er oppmerksom på over tid. Slik kan man holde engasjementet oppe. Dersom barnet er uinteressert i oppgaven eller at det dytter det vekk er det tegn på at oppgaven ikke fenger. Barn med Down syndrom er visuelt sterke, derfor kan bilder, filmer og lignende være noe de liker. Det er ikke uvanlig at de raskt og tidlig behersker bruken av mediale verktøy som for eksempel Ipad (nettbrett), datamaskiner og smarttelefoner. *Visuelle tegn, som symboler og ikoner, viser seg å være språk barn lett manøvrerer i på skjerm og i kommunikasjon* (Ødegaard & Færevaa, 2014, s. 282).

For barn som ikke klarer å tilegne seg tilstrekkelige språklige og kommunikative ferdigheter i et vanlig språkmiljø er disse avhengig av opplæring i alternativ kommunikasjon som er spesielt tilrettelagt for dem. Tetzchner og Martinsen (2002) hevder at barn lærer gjennom sosiale samspill i forhold til når barnet skal bli oppmerksom på tale, når det skal forstå hvordan sine egne uttrykksformer påvirker omgivelsene, og lære hvordan ikke-vokale uttrykksformer blir brukt av andre. Språktiltak bør gå ut på å lage situasjoner som fremmer språkutvikling hos barnet. Det er desverre vanlig at alternative kommunikasjonsformer brukes lite utenfor barnehagen og skolen. Dette kan komme av manglende kunnskaper om kommunikasjonsformen. Dette fører til at barnet kan møte lite reelle situasjoner der det blir naturlig å kommunisere. I tillegg til og ikke kunne beherske alternative kommunikasjonsformer er det også tilfeller der omgivelsene ikke ser behovet for å kunne det siden barnet gjør seg forstått og har god talespråksforståelse. Dette er vanlig for barn med Down syndrom der barnet bruker tegnspråk som alternativ kommunikasjon. *Kommunikativ enveiskjøring* er hva det resulterer i (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.307). Dersom pedagogen ikke krever mer enn et ja eller nei-svar så kan dette påvirke holdningene til alternativ kommunikasjon også i hjemmet, og barnet blir det Tetzchner og Martinsen (2002) kaller *kommunikative underlytere*. Å kunne kommunisere med sine medmennesker gjennom livet er et kjerneelement for et menneskes livskvalitet. I noen tilfeller må det en holdningsendring og tilrettelegging til slik at flest mulig nærpå personer i barnets omgivelser får opplæring og kunnskap om hvordan barnet kommuniserer. Tiltakene tar vanligvis sikte på samspill og kommunikasjon. Opplæring i alternativ kommunikasjon blir vanligvis ikke satt i gang i løpet av barnets første leveår. Fagpersoner rundt barnet bør drøfte om det er nødvendig at det allerede fra det er noen måneder gammel kan gjøres kjent med alternative kommunikasjonsformer siden det er høyst sannsynlig at barnet vil få en mangelfull talespråkutvikling. Valg av alternativ kommunikasjonsform må ses ut ifra hvordan barnet fungerer både motorisk og barnets evne til å oppfatte bevegelser, former og bilder. Hvilket tegnsystem som skal benyttes må fagpersoner avgjøre. Det må ta stilling til om barnet skal lære seg ett eller flere tegnsystemer, om det skal være manuelle, grafiske eller materielle tegn. Hva som avgjør dette er hvordan sansene til barnet fungerer, og hvordan barnet skal bruke systemene. Dersom for eksempel barnets syn og hørsel er svekket kan håndtegn være det beste alternativet. Dersom motorikken i armene til barnet er svekket kan grafiske eller materielle tegn være det beste alternativet. Ønskene om hvor tilgjengelig tegnene skal være er også noe som må tas hensyn til. Håndtegnene er tilgjengelig overalt, mens de grafiske og

materielle tegnene er avhengig av at barnet har med seg hjelpemidler som *kommunikasjonstavle* eller et *teknisk hjelpemiddel* (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Det er nyttig at de nære omsorgspersonene lærer noen sentrale tegn, og også grafiske tegn, før det er forventet at barnet skal begynne å bruke tegnene selv. Personalet og de eldre barna i barnehagen der barnet skal gå kan også lære manuelle og grafiske tegn på samme gradvise måten som foreldrene og andre nære familiemedlemmer. På den måten er alle parter forberedt på å kunne møte barnet med samspill og kommunikasjon. Det bør være et hovedmål for tilretteleggingen å få så mange mennesker som mulig til å kunne respondere på barnets kommunikasjonsform enten det er tegn, ansiktsuttrykk, bevegelser eller holdninger. Det fremmer selvinitiert aktivitet hos barnet (ibid).

Billington, Brynhildsen og Johansen (2000) påpeker hvor viktig det er i språkstimulerings situasjoner at man gir barnet tid. Den voksne personen som kommuniserer med barnet må snakke langsomt og tydelig, gi barnet tid til å svare, og regulere aktivitetene ut fra barnets forutsetninger. Den metoden som fungerer best for å unngå at barnet blir tilskuer er når den voksne tar utgangspunkt i det barnet driver med. Tetzchner og Martinsen (2002) påpeker hvor viktig det er at personene rundt barnet med språkvansker forenkler språket sitt ved blant annet å bruke enkle setninger slik at det blir enklere for barnet å oppfatte hva som blir sagt. For at barnet skal kunne huske ord og ytringer i hverdagen er også repetisjoner av de samme ordene viktig. Ved at personene rundt barnet unngår ja-nei-spørsmål, og heller stiller mer åpne spørsmål og varierer språket, forventes det mer av barnet enn et ja-nei-svar. På den måten får barnet brukt flere tegn og et mer variert språk.

4. Språkstimulerende tiltak

Roberts et al. (2007) mener det har vært lite fokus på forskning rundt effekten av tiltakene som er satt i gang for å bedre kommunikasjonsferdighetene til barn med Down syndrom. Selv om det er betydelige variasjoner, har de fleste mennesker med Down syndrom nedsatte mentale funksjoner, og vansker med tale og språk. Barnets styrker og svakheter vil være med på å bestemme hvilke tiltak som skal vurderes og settes i gang. Å øke språkforståelsen bør være et overordnet fokus. En kartlegging av ord som barnet bruker og samtaler med bør iverksettes for å få en oversikt over nøyaktigheten i lydmønsteret og språkforståelsen hos barnet. Hva som påvirker forståelsen bør også drøftes. Det er flere momenter som kan påvirke språkforståelsen og hvordan barnet samtaler med andre. Blant annet det fonologiske arbeidsminnet hos barnet (ibid).

All stimulering vil være språkstimulerende, for tanke, språk og handling henger så tett sammen at det nesten er umulig å skille dem fra hverandre (Braadland, 1993).

Tankens forhold til ordet er ikke en ting, men en prosess, en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake fra tanke til ord og fra ord til tanke [...] Et barns tenkning må komme til uttrykk i ett enkelt ord, nettopp fordi tanken blir til som et uklart uformelig hele. Etter hvert som denne tenkningen blir mer differensiert, klarer barnet stadig dårligere å uttrykke den i enkle ord, men bygger den opp i et sammensatt hele. (Vygotskij, 2001, ss. 190-191).

Den kognitive, sosiale og emosjonelle utviklingen er grunnleggende for en god språkutvikling (Høigård, Mjør, & Hoel, 2009). Å stimulere allsidig vil være med på å hjelpe barnet til å utvikle seg språklig. Hun påpeker også hvor viktig det er å begynne med stimulering så tidlig som mulig. Sett i sammenheng med tidlig innsats så er det en fordel med barn med Down syndrom siden diagnosen blir satt like etter fødsel, hvis ikke under svangerskapet. Så det betyr at allerede før fødsel kan fagfolk og barnets foreldre forberede seg på hva som kan forventes av stimulering. Braadland (1993) understreker hvor nært den motoriske og språklige utviklingen henger sammen. Med motorisk utvikling menes evnen til å bevege og kontrollere kroppen. Å kunne krabbe, sitte og gå er viktige ferdigheter for barnet. Når barnet sitter kan det blant annet se seg bedre rundt og lettere få øyekontakt med andre. Barnet kan lettere uttrykke seg med kroppsspråk siden armer og hender er mer tilgjengelige, og det kan undersøke gjenstander og følge med på hva som skjer rundt seg i større grad enn når det ligger. Ved å

sitte oppreist har barnet større muligheter for sosiale samspill. Krabbing er i seg selv en viktig faktor for trening av muskler i rygg, nakke, mage, armer og bein. Krabbing er også en viktig funksjon for å kunne utforske og oppleve "terrenget" rundt seg. For eksempel et kjøkken med mange spennende skuffer, eller på lekerommet som er fullt av spennende leker og bøker kan barnet utforske og oppleve uten grenser. Et barn som etterhvert kan stå og gå vil få betydelig større muligheter for å oppleve, utforske og lære nye ting (Braadland, 1993).

5. Lek

I en barnehage er lek en framtreddende aktivitet. Sett i et språklig perspektiv er lek med på å utvikle språket som et kommunikasjonsmiddel, men også til et redskap for tenkning og problemløsning. Liv Vedeler (1999) ønsker at lek bør brukes i tilpasset opplæring og trekkes inn i barnets individuelle opplæringsplan. For barn er lek den viktigste kilden til læring. Leken må baseres på blant annet fornøyelse, spenning, frihet og frivillighet. Dersom noen av disse elementene ikke er der er det heller ingen lek. Med disse elementene i tankene må pedagogen se på begrensninger og muligheter når lek skal brukes pedagogisk.

"For å kunne bruke lek pedagogisk må man sette seg inn i lekens utvikling og sammenhengen med kognitiv, språklig, kulturell og sosial utvikling" (Vedeler, 1999, s. 53). Pedagogens utfordring mener Vedeler er å bruke Vygotskys tenkning om *"den nærmeste utviklingszone"*.

"For at et barn skal lære optimalt gjennom lek, er det imidlertid nødvendig med assistanse fra lekekamerater og voksne gjennom mediering" (Vedeler, 1999, s. 57). Mediering innebærer at en voksen eller lekekameraten gir eksempler eller stiller spørsmål til barnet i leken (Vedeler, 1999).

Helland (2012) mener også at et godt lekemiljø kan brukes som spesialpedagogisk virkemiddel. Dersom barn ikke har de naturlige lekeferdighetene, så er det de voksnes ansvar å hjelpe barnet til å utvikle bedre lekekompetanse slik at de kan få venner og et sosialt liv. Hvis leken skal fungere stilles det visse krav til at barnet som deltar i leken skal ha visse språklige og kommunikative ferdigheter.

Vedeler (1997;1999) mener at man kan observere barnas lek for å se hvor barnet befinner seg i den kognitive, språklige og kulturelle utviklingen. For å kunne observere dette forutsetter det at pedagogen kan identifisere de ulike utviklingsstadiene i lek. Pedagogen må da se etter de tidlige tegn på imitasjon, lek og sosialt samspill. Ved å ha kunnskap om lekeutvikling hos barn kan pedagogen identifisere forsinkelser eller utfordringer barnet har i leken. Den tidligste formen for lek som man kan observere hos barn er *funksjonslek*. Under funksjonslek, også kalt sansemotorisk lek kan man observere barnets motoriske utvikling og ferdigheter. Ved ettårsalder begynner barnet med *symbollek*. Her begynner barnets kognitive utvikling mer å vises. Deretter kommer mer avanserte former for *rollelek*, *konstruksjonslek* og *regellek*. Regelleken kommer som regel ved 5-6 års alderen når barnet forstår og kan følge regler. De tre sistnevnte lekkategoriene utvikles og blir mer avanserte i skolealder. Sammenhengen mellom lekatferd og intellektuell utvikling kommer best til uttrykk ved symbollek, rollelek,

konstruksjonslek og regellek. Ved regellek kan man observere i hvilken grad barnet forstår reglene og klarer å følge dem. Det er også mulig å se evnen til fleksibilitet hos barnet i forhold til at reglene i leken kan forandres. I lek kan man også observere barnets sosial-emosjonelle forhold og sosiale relasjoner. Det går blant annet ut på å se hvordan barnets aktivitetsnivå er, hvordan det er motivert til å mestre utfordringer, hvordan det uttrykker følelser, om det er villig med på leken eller reservert og om det ber mye om hjelp eller bare gir opp.

Vanligvis velger barn hvem de selv vil være sammen med, men for barn med for eksempel språkvansker eller andre funksjonshemninger kan dette være vanskelig (Vedeler, 2007). Spesialpedagogiske tiltak kan også virke isolerende dersom tiltaket foregår alene med en voksen utenfor avdeling. At barnet er utenfor lek i lengre perioder kan få konsekvenser blant annet for barnets språk, læring og ikke minst vennskap (Mørland et al., 2008). I pedagogisk sammenheng kan det være nødvendig at en voksen står for sammensetningen av lekegrupper. Tidligere kartlegging og observasjon av barna vil her komme til nytte. Ved hjelp av observasjoner og kartlegginger kan de voksne se hvilke barn som kan fungere best sammen i lekegrupper sett ut fra utvikling og hvilke barn som trives sammen (Vedeler, 2007). *"I lek gir imitasjon og modellering en viktig læringseffekt, både språklig og sosialt"* (Vedeler, 2007, s. 122). Vedeler (2007) hevder at endringer i lekegruppen kan være fordelaktig, sett i forhold til at barnet bør etablere relasjoner med flere barn enn bare en eller to i barnegruppen.

6. Alternativ og supplerende kommunikasjon

Det finnes en hel del alternative kommunikasjonshjelpemidler. Jeg vil trekke fram noen av de vanligste alternativene som jeg har fått innblikk i under min forskningsprosess, både fra intervjuer og observasjoner, og i litteratur. Det finnes ikke ett spesielt hjelpemiddel for mennesker med Down syndrom, men de forskjellige hjelpemidlene jeg presenterer blir brukt i varierende grad for mennesker med ekspressive vansker.

Gapet mellom forståelse og produksjon er stort hos barn med Down syndrom, og Tetzchner og Martinsen (2002) hevder derfor at disse barna er i målgruppen for å bruke alternative og supplerende kommunikasjonsmåter. Å lære alternative kommunikasjonsmåter tar tid. De poengterer hvor viktig det er at hele personalet i barnehagen og de andre barna må skape en felles kommunikasjonsform med barnet. Slik at det kan skapes et anerkjennende og støttende språkmiljø rundt barnet.

For å sikre optimale forhold for tilegnelsen av en alternativ kommunikasjonsform er det viktig at menneskene i miljøet støtter personens muligheter for å lære gjennom sosiale samspill med dem. Til tross for at en slik tilpasning kan utgjøre de beste læringsbetingelsene for personer med liten eller ingen forståelse av talespråk, har det vist seg vanskelig å gjennomføre en slik allmenn tilpasning i praksis (Tetzchner og Martinsen, 2002, s.310).

For å skape et reelt språkmiljø for barnet er det viktig at det naturlige miljøet rundt barnet behersker barnets form for kommunikasjon. Ikke bare er det viktig at foreldre, søsken og andre nære personer av barnet kan beherske det, men det er nødvendig at de andre barna i barnehagen, pedagogene, assistentene og de øvrige ansatte i barnehagen også har kunnskap om den alternative kommunikasjonsformen (Roberts, Price, & Malkin, 2007; Tetzchner & Martinsen, 2002). Inkludering av barnet er en toveisprosess. For å kunne inkludere barnet i samtaler og i lek må de menneskene barnet er sammen med forstå barnet, og omvendt. Tetzchner og Martinsen (2002) hevder at selv om det er ganske vanlig med alternativ og supplerende kommunikasjon er det sjeldent fagfolk har kunnskaper og erfaringer med å jobbe med systemene i alternativ og supplerende kommunikasjon. De mener det er vanlig at fagfolk lærer samtidig med barnet i den perioden man egentlig skal lære bort og kunne kommunisere med barnet. Målet for fagfolk bør være å innse at den alternative kommunikasjonsformen er barnets form for språk, det er ikke bare naturlige bilder og gester. For at barnet skal få en mer varig og større effekt av den alternative kommunikasjonsformen er det vesentlig viktig at også

foreldrene og de menneskene barnet omgås med hjemme får opplæring på en riktig måte og kan kommunisere aktivt med barnet. Ved å anerkjenne den alternative kommunikasjonsformen som barnet bruker er det med på å heve statusen til barnet, og barnet vil oppleve at deres måte å kommunisere på blir tatt på alvor. Alle i barnehagen og alle i hjemmet må lære eventuelle nye tegn som barnet har lært enten hjemme eller i barnehagen. Slik blir de samme tegnene brukt, og man er med på å "eie" tiltaket (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Personen som skal bruke den alternative kommunikasjonsformen må kunne bestemme hvordan kommunikasjonen skal foregå. For eksempel så kan det være lurt at de som barnet kommuniserer med gjetter etter og ikke underveis når barnet prater. Å ikke alltid ta initiativ til kommunikasjon, men ha tålmodighet og vente på barnets forsøk på kommunikasjon. Slik fremmer barnet utviklingen av spontan kommunikasjon (ibid).

Ødegaard og Færevaa (2014) hevder at forutsetningen for at barnet skal bruke den alternative kommunikasjonsmåten så må det ha lyst og intensjoner til å meddele seg. Det må klare å rette oppmerksomheten mot noe annet enn seg selv.

7. Håndtegn, grafiske tegn og taktile/materielle tegn

7.1 Tegnspråk

I de fleste land er det to typer av håndtegn. Håndtegn, også kalt manuelle tegn er mest kjent som tegnspråk. Det er ikke avledet av et talespråk, men har sin egen oppbygning i setningsdannelse og bøyninger. Hvert land har sitt eget tegnspråk, og norsk tegnspråk har også forskjellige dialekter slik som i norsk talespråk. Manuelle tegn er utviklet av døve, og blir brukt blant tunghørte og døve (Ødegaard & Færevaa, 2014; Statped, 2014; Tetzchner & Martinsen, 2002).

7.2 Manuelle tegnsystemer

Den andre typen håndtegn blir kalt *manuelle tegnsystemer*. Her følges talen ord for ord, og tegnene har bøyninger likt som i talespråket. I opplæring hos hørende personer med talevansker er bruk av manuelle tegnsystemer mer vanlig. Siden det er enklere for hørende å forstå tegnene som ligner det talespråket de kan fra før, enn å sette seg inn i et helt nytt tegnspråk som er helt annerledes bygd opp (Tetzchner og Martinsen, 2002). Eksempler på manuelle tegnsystemer i Norge er Tegn til tale (TTT), Norsk med tegnstøtte (NMT) og Tegn som støtte til munnavlesning (TSS) (Statped, 2014).

I følge Tidemand-Andersen og Skauge (2003) bruker de fleste barn med Down syndrom en form for tegnspråk og/eller tegn til tale. Tegn til tale er utviklet av den svenske forskeren og spesialpedagogen Irene Johansson, som har utviklet Karlstadmodellen. Det påpekes at denne formen for kommunikasjon avtar når verbalspråket overtar etterhvert som barnet blir eldre (ibid).

Å tilby et barn en form for språk som er basert på det visuelle kan være positivt for barn med Down syndrom. Det har vært skeptikere som har hatt formeninger om at barn ikke lærte språk dersom det lærte seg tegn (Johansson I. , 1996; Ødegaard & Færevaa, 2014). Det har heller vist seg at barn med Down syndrom som har brukt tegn har fremskyndet språkutviklingen. Det viser seg også at andre forstår barna bedre med tegn enn uten (Johansson I. , 1996). Johansson (1996) mener ut fra sine observasjoner at også taleutviklingen til barna som bruker tegn har blitt påvirket positivt. Det er store variasjoner blant barna, noen er tidlig ute, andre er senere ute med å bruke tegn (ibid). Enkelte barn utvikler ordforrådet raskt, andre noe senere. Dersom de skal bruke tegn som andre skal forstå forutsetter det at barnets finmotorikk i hendene og fingerene må være god, slik at det klarer å utføre tegnene på en forståelig måte

(Ødegaard & Færevaa, 2014). Selv om barnet utvikler seg og lærer mer og mer ord, ligger tegnene der fortsatt som reserver. Dette kan komme til nytte når barnet må anstrenge seg litt ekstra, for eksempel når det er trøtt eller når det skal lære noe nytt og vanskelig (Johansson I. , 1996).

Som en konklusjon på om bruk av tegn er en fordel mener Tetzchner og Martinsen (2002) at det alltid er riktig å bruke stemme sammen med tegn. Samtalepartnere til mennesker som bruker manuelle eller grafiske tegn skal alltid snakke samtidig som de viser tegnet. Slik får barnet knyttet ordet sammen med tegnet og omvendt. Fordelene ved å bruke tegn til tale er forskjellig fra person til person. Det påpekes at det er for lite forskning og for lite kunnskap om tegn er med på å fremme talespråket for barn med Down syndrom. Tegn til tale er sannsynligvis den vanligste tilretteleggingen av miljøet til mennesker som hører til gruppen for alternative kommunikasjonsformer. Dersom personen også har vansker med å forstå talespråk er nok tegn til tale en utilstrekkelig tilrettelegging (Tetzchner og Martinsen, 2002). Ødegaard og Færevaa (2014) poengterer at forutsetningen for at barnet skal bruke tegn er at barnet har lyst og intensjoner til å meddele seg. De må kunne rette oppmerksomheten mot noe annet enn seg selv. De må også kunne imitere og kunne bevege hendene slik at tegnene blir forståelige for andre. Dersom disse forutsetningene ikke er tydelig tilstede hos barnet er det spesialpedagogens ansvar å finne andre alternative kommunikasjonsformer for barnet.

7.3 Grafiske tegn

Dersom barnet bruker grafiske tegn forutsetter dette at de andre barna og de voksne kan en del tegn, eller kan forstå grafiske tegn. Grafiske tegn er ofte knyttet til kommunikasjons hjelpemidler som pekeplater og piktogrammer (Tetzchner og Martinsen, 2002). Eksempler på hjelpemidler der grafiske tegn brukes for barn er *ASK tematavler*, *ASK grunnpakke*, *trekantet borrelåsplate*, *kommunikasjonsmappe*, *kommunikasjonsterning* og *Askeladden kommunikasjonsbok* (www.abilia.no). De ulike grafiske tegnene som brukes til disse hjelpemidlene er knyttet til programvaren *Programsnekker* (ibid). Som regel lærer barna de viktigste tegnene i forhold til matsituasjon, gå på tur ol, men Tetzchner og Martinsen (2002) mener at de barna omgås med også bør kunne kommunisere ved hjelp av den alternative kommunikasjonsformen i mer omfattende samtaler. De hevder at grafiske tegn ikke blir en så naturlig del av språkmiljøet som manuelle tegn ofte gjør. Det er vanlig at de grafiske tegnene blir utelukket når de kommuniserer med barn som bruker alternative kommunikasjons hjelpemidler.



Foto: Agnete Thomasdatter Thorsen, 2014.

7.3.1 Blisstegn

Blisstegn var blant de første grafiske tegnsystemene som ble tatt i bruk. Det er det mest avanserte tegnsystemet for mennesker som har behov for alternativ kommunikasjon. Blissystemet består av 100 grunntegn. Disse kan kombineres til ord det ikke finnes tegn for. Oppbygningen og strategiene i tegnsystemet er ganske komplisert med blant annet tegn for bøyninger, motsetninger og ordklasser. Blisstegnene blir også kombinert med bokstaver. Utformingen av tegnene er ganske komplekse, så for personer med alvorlige lærevansker viser det seg å være for komplisert. Det er også nødvendig med tilstrekkelig opplæring til et så komplisert kommunikasjonssystem. Tegnene har i noen tilfeller blitt forenklet, slik som for eksempel tegnet for hus har det blir tegnet inn dør og vindu. Slik kan det bli enklere for barnet, og voksne, å kjenne igjen tegnet bedre. Dette bryter imidlertid med hovedprinsippene bak blissystemet. De skal bygge på metaforer og analogier (likheter) (Tetzchner & Martinsen, 2002).

7.3.2 Piktogrammer

Piktogramsystemet er ikke fullt så komplisert som Blisstegnssystemet, og har overtatt i stor grad opplæringen av barn med lærevansker. Det er et populært hjelpemiddel og er mye brukt i Norden, men det kommer opprinnelig fra Canada. Piktogrammer består av *stiliserte tegninger som danner hvite siluetter på svart bakgrunn*. Over tegningen står ordet som tegnet skal uttrykke. De er enkle å forstå, og de har vært nyttig for mange. Det har resultert i et visst overforbruk. Ordforrådet og setninger blir noe begrenset ved bruk av piktogrammer. Det er derfor viktig for personen som bruker dette tegnsystemet i tillegg å bruke andre tegnsystemer for å kunne uttrykke seg fullstendig (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 16).

7.3.3 PCS-Picture Communication Symbols

PCS er det mest utbredte kommunikasjonssystemet internasjonalt. Det er populært i Norge og i resten av Norden fordi det innebærer et større ordforråd enn i Piktogramsystemet. PCS består av ca 3000 symboler. Det er enkle strektegninger der ordet som skal uttrykke tegnet står skrevet under bildet. Siden tegningene er så enkle, kan de bli kopiert for hånd (Tetzchner & Martinsen, 2002).

7.3.4 Bilder

For yngre barn er fotografier og tegninger ofte den første grafiske kommunikasjonsformen man bruker. Bildeforståelse er imidlertid en kompleks ferdighet som utvikler seg sakte, så små barn med lærevansker har vanskelig for å overføre navn på objekter de har lært til bilder av samme objekt. Selv om vi tror at barnet skal kjenne igjen fotografier siden det kanskje er noe barnet kjenner til fra før, så kan det være mer hensiktsmessig å bruke andre grafiske kommunikasjonssystemer. Målet for bildet bør ikke være å kjenne igjen objektet, men at bildet kan brukes til å kommunisere med for barnet. Bilder som skal brukes i forbindelse med barnets ordforråd bør skilles fra andre bilder som brukes til å snakkes om eller som brukes til pynt (Tetzchner & Martinsen, 2002).

7.3.5 Podd - Pragmatic Organization Dynamic Display

Podd er utviklet av Gayle Porter. Det er et hjelpemiddel for barn med kommunikasjonsvansker. Det består blant annet av en personlig bok som inneholder bilder i forskjellige kategorier på hverdagslige ting og hendelser som har betydning for personen med talevansker (www.podd.dk).

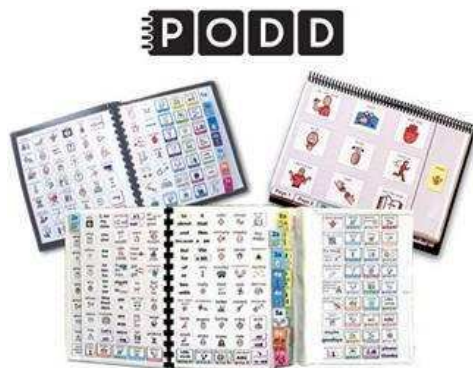


Foto: (www.cpec.org)

7.3.6 Rolltalk og Pegasus

Det finnes taletekniske hjelpemidler som kan inneholde ulike programvarer som er til hjelp for personer med talevansker og/eller motoriske vansker. Et kjent taleteknisk hjelpemiddel heter Rolltalk. Pegasus er en programvare som er laget spesielt for Rolltalk. Det er et kommunikasjonsmateriale som kan gi barnet en tidlig start på samspill og lek, en aktiv rolle i kommunikasjonen og en inngang til norsk barnekultur i form av sanger, rim, regler, eventyr og aktiviteter. Pegasus er utviklet for barn med lite eller ikke noe talespråk, for barn med utydelig uttale, eller for barn som står i fare for kommunikasjonsvansker og vil bruke lang tid på å lære å snakke. Det er en samling norske barnesanger, rim og regler, aktiviteter og eventyr som skal bidra til at barn ned til ni måneder kan bidra aktivt i kommunikasjon, samspill og lek. Pegasus er basert på et forskningsprosjekt gjennomført ved Penn State University av Kathryn Drager og Janice Light (www.abilia.no). Statped Vest har i samarbeid med Habiliteringstjenesten i Oppland og Abilia AS prøvd ut denne teknologien på elleve barn. Anita Sande ved Statped Vest sier at Pegasus i seg selv ikke er nok for at barnet skal ha glede av hjelpemiddelet. Barnets nærmeste voksne er den viktigste når barnet skal bruke taleteknologien. Den personen må legge til rette kommunikasjonsmiljøet rundt barnet, finne gode kommunikasjonsituasjoner og finne barnets utviklingsnivå i forhold til språk og interesser slik at innholdet blir fengende for barnet (www.statped.no, 2013).

7.4 Materielle tegn

Materielle tegn er ofte laget av plast eller tre. Disse tegnene er beregnet for å håndteres og berøres siden noen lærer bedre gjennom den taktile sansen, altså ved berøring. Tegnene trenger ikke være lik det tegnet det skal forestille, men de må være mulig å skille for personen som skal bruke tegnene, for å gi tegnene mening. Premacks ordbrikker er det eldste og mest omfattende materielle kommunikasjonssystemet. Det ble utviklet av David Premack, men først og fremst tiltenkt til undersøkelser på aper. Det er lett gjenkjennbare former. Slike taktile tegn som de også kalles er best egnet for blinde og sterkt synshemmede (Tetzchner & Martinsen, 2002).

8. Metoder og modeller

8.1 Ordbildemetoden

Denne metoden springer ut fra Sarah Duffen-senteret ved Universitet i Portsmouth der Sue Buckley og Gillian Bird forsket på språk og leseferdigheter til barn med Down syndrom i 1980-årene. Forskningen ble gjort på bakgrunn av at læreren Leslie Duffen, som hadde en datter med Down syndrom, kontaktet universitetet på grunn av at han hadde lært henne å lese ved hjelp av ordkort som bestod av ord han ville at datteren skulle bruke i kommunikasjon med andre. Han hadde merket seg at datteren hadde begynt å bruke ordene og setningene hun hadde lest på kortene, og at hun lærte og snakke og lese samtidig. Det ble gjennomført en metodeutprøving og oppfølgingsstudie av flere barn mellom 2 og 4 år med Down syndrom. Resultatene av forskningsarbeidet resulterte i utviklingen av Ordbildemetoden. Ved å bruke ordbilder kan dette hjelpe barnet med oppmerksomheten til talespråket. Et ord blir fort borte, men ved hjelp av ordbilde så kan barnet betrakte ordet eller setningen over tid. Da kan barnet bruke synet, som er den sterkeste sansen hos barn med Down syndrom, til å huske hva som ble sagt (Billington, Brynhildsen, & Johansen, 2000).

8.2 Karlstadmodellen

Karlstadmodellen er en modell som dreier seg om språktrening og språkutvikling for barn med språkvansker. Den er utviklet av professor i spesialpedagogikk og fonetikk Irene Johansson fra Sverige. Modellen er utviklet i samarbeid med forskere, barnehagepersonell og foreldre. Modellen har vært i utvikling i takt med ny kunnskap, erfaringer og samarbeidspartnere siden 1970-tallet. Modellen er basert på barns normale språkutvikling. Den er ikke spesifisert til alder eller diagnose. Den ble i utgangspunktet prøvd ut i forhold til barn med Down syndrom, og den har underveis blitt sett som verdifull i forhold til barn med andre funksjonshemminger. (Hjørnevik Nes, 2011; Aalandslid, 2004; www.karlstadmodellen.se, 2010).

Retten til å lære, utvikle og bruke språket er den sentrale visjonen i Karlstadmodellen. Språkets rolle for individet er Johanssons fokus, at alle skal kunne bidra via språket i et demokratisk fellesskap, at de skal bli hørt og få uttrykt deres erfaringer og behov. Omgivelsene har et ansvar for å fungere som rollemodeller for språket, og bygge ned hinder gjennom å tilrettelegge for et funksjonelt språkmiljø rundt barnet (Hjørnevik Nes, 2011; www.karlstadmodellen.se, 2010). *“Då fler röster blir hörda, blir också fler perspektiv*

kända” (www.karlstadmodellen.se, 2010). Veiledning om språktrening til personell og foreldre har vært en forutsetning for utviklingen av modellen. Som utgangspunkt skal den være et likeverdig samarbeid mellom foreldre og resten av hjelpeapparatet rundt barnet (www.karlstadmodellen.se, 2010; Hjørnevik Nes, 2011).

Pedagogikken i Karlstadmodellen bygger på forskjellige læringsteorier, ikke én tydelig teoretisk tilnærming. Sett ut ifra den sosiokulturelle læringsteorien innspirert av Vygotskij (2001), så innebærer læringsteorien i Karlstadmodellen det han kaller for “*den nærmeste utviklingszone*” (Aalandslid, 2004). Den nærmeste utviklingszone definerer det nivået læringen skal konsentreres om. Modellen støtter seg til tanken om at barnet skal lære gjennom dialog, samtale og/eller imitasjon med en voksen det den ikke klarer på egen hånd. Vygotskij legger vekt på at barnet lærer via aktivitet og dialog med den som er mer språklig kompetent. Det barnet kan gjøre i dag med hjelp, kan det gjøre i morgen uten hjelp er en måte å se prinsippet på (Hagtvedt, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Vygotskij, 2001). Barnets egenaktivitet og initiativ vektlegges i språkinnlæringen (Aalandslid, 2004).

Den viktigste teorien er at barnet lærer av seg selv i situasjoner, men at det er den voksnes ansvar å formidle mellom omverdenen og barnet. Den voksne personen skal ned på barnets nivå og lære gjennom og sammen med barnet. Modellen må tilpasses barnet i forhold til individet, mål og miljø, for språktrening er aldri likt for alle (www.karlstadmodellen.se, 2010). “*Språktrening måste ske på olika sätt för olika människor utifrån vars och ens behov och förutsättningar och inom de vardagliga ramarna som skapar meningsfulla helheter kring individen*” (www.karlstadmodellen.se, 2010).

8.2.1 Kort om fasene i Karlstadmodellen

Modellen bruker fasebetegnelsene *performativ kommunikasjon, ordstadiet, enkel grammatikk, utbygd grammatikk og lese-og skriveforberedene trening*. Performativ kommunikasjon går ut på at barnet uttrykker seg i form av kroppsbevegelser, blick, lyd og hånd- og armbevegelser. Treningen i denne fasen går ut på blant annet lytte- og lydøvelser, øve samspill, sensomotoriske- og kognitive leker (Johansson I. , Språkutvikling hos barn med språkvansker 1, Performativ kommunikasjon tekstmot, 2001; Hjørnevik Nes, 2011; www.karlstadmodellen.se, 2010). Ordstadiet går ut på at barnet skal opparbeide seg et ordforråd som skal brukes for å uttrykke ønsker, tanker og behov, og til å forstå andres kommunikasjon (Johansson I. , Språkutvikling for barn med språkvansker 2. Ordstadiet

tekstbok. , 2001). Imitasjon brukes mye som metode på dette stadiet, både for lyder og bevegelser.

Enkel grammatikk går blant annet ut på at barnet skal bruke ordene det lærer til å skape setninger. Målet for denne fasen er at barnet skal kunne uttrykke seg bedre, kunne stille spørsmål og kunne referere til noe. Det skal også kunne skille på bokstav og lyd. For å visualisere dette brukes det kort i forskjellige former der det både er bilde og tekst. Kortene har forskjellig form for å skille mellom ordklassene. Firkantede kort er substantivet eller subjektet, trekanten er verb, men her står bare ordet, og de runde kortene er objektet (Johansson I. , Språkutvikling hos barn med språkvansker 3, Enkel grammatikk, tekstbok., 2001; Hjørnevik Nes, 2011).

Neste fase heter utbygd grammatikk. Her brukes også ordkort til støtte for barnet, men de er fargekodete. Fokuset er på grammatikken og ordforrådet. Minnetrening er også noe som går igjen i alle fasene (Johansson I. , Utbygd Gramatik. Språktrening enligt Karlstadmodellen, Teori., 2006); Hjørnevik Nes, 2011). Lese- og skivetrening baserer seg på flere metoder og modellen ser helst at disse trenes parallelt. Barnet later som i begynnelsen at det leser. Etter hvert kjenner det igjen noen ordbilder, for deretter å sette ordbildene sammen med bilder. Det lages lesebøker for å trene blant annet leseretning. Skrivetrening går ut på å sette ordbilder sammen til meningsfulle setninger (Hjørnevik Nes, 2011).

For å skape helhet i språktreningen til barnet er modellens språkdefinisjon basert på Bloom og Lahey (1978): *Innhold, Form og Bruk* som beskrevet tidligere. På de forskjellige fasene er det praktiske øvelser som blant annet går ut på kognitiv- og fonologisk trening, grammatikk og lese- og skriveforberedende trening. Hver fase omfatter alle områdene. Det er ut fra barnets utviklingsnivå man velger hvilken fase av treningen man ønsker å holde på med. Modellen har særlig fem viktige prinsipper i følge Hjørnevik Nes (2011). Det første er at språktreningen er strukturert. Når rammene rundt språktreningen er kjent for barnet blir det enklere for barnet å holde konsentrasjonen på det som er nytt og krevende. Det andre er at språktreningen er repeterende og kontinuerlig. Det innebærer at oppgavene barnet får er de samme over tid, men mengden på oppgaver øker. Det tredje er individualisering. Det innebærer at modellen må tilpasses barnet og miljøet det er en del av. Det vil i følge Hjørnevik Nes (2011) være uetisk å bruke modellen på en generell og skjematisk måte uten at materiellet og treningene er tilpasset barnets interesser og behov. Det fjerde prinsippet er hvor viktig lek er som metode i

treningen. Hun mener at det er ingenting som slår lek som metodisk tilnærming i forhold til effektivitet i språktreningen. Lek er først og fremst morsomt, men også repeterende, utviklende og motiverende. Det femte prispippet er tydeliggjørende pedagogikk. Språk er abstrakt, men modellen konkretiserer ved hjelp av ulike bilder, former, farger, tegn, skrift etc. Dette er spesielt hensiktsmessig for barn som er sterke visuelt (Hjørnevik Nes, 2011).

Karlstadmodellen har som prinsipp i forhold til alternativ kommunikasjon at barnet skal ha så mange muligheter som mulig åpne for å kunne velge språktrening med både skrift, tegn og ulike bilder. Å ha mulighetene åpne og ikke å forutse på forhånd hva barnet skal kunne eller ha meninger om hva barnet kan klare er viktig. Da blir det enklere å prøve seg fram med de forskjellige alternativene man har innen kommunikasjons hjelpemidler. Skrift og tegn er en åpen kommunikasjonsform, akkurat som talespråket, det finnes det ikke grenser for å lage nye bilder og tegn for nye ord. Ved å bruke tegn trenger man ingen hjelpemidler, bare kroppen, men ved bruk av bilder er barnet avhengig av hjelpemidler. Dette kan være upraktisk, så det er viktig å tenke på hvilket alternativ som er det mest riktige for barnet å bruke. Selv om tegn og bilder ikke er det ideelle ved småprat, så er det viktig med samtalepartnere for barnet. Disse bør ha positive holdninger og kunnskap om den alternative kommunikasjonsformen. Om gode samtalepartnere ikke finnes, bør det settes inn ressurser for å forbedre kompetansen hos disse (www.karlstadmodellen.se, 2010).

Innenfor rammen av Karlstadmodellen brukes det tegn, skrift og bilder som alternativ supplerende kommunikasjon, men med to forskjellige formål. Det ene formålet er at kommunikasjonsalternativet skal være et tillegg til talen i hverdagssituasjoner. Her er det tegn til tale som er den ene kommunikasjonsformen som foreslås. Det andre formålet er å bruke tegn, skrift og bilder som pedagogiske verktøy i forhold til språktrening. Ved hjelp av disse alternativene blir språket mer konkretisert enn ved bare bruk av talen. Skrift og tegn som støtte til talespråket er med som et treningsforslag gjennom hele språktreningen i Karlstadmodellen, også etter at barnet har lært å snakke. Det er ikke positivt for språkutviklingen dersom barnet fortsetter å bruke bilder når det kan beherske bruken av tegn og symboler (ibid).



Eksempler på noe av materiellet til Karlstadmodellen. Bilde til venstre er en lesebok om verbet "å hoppe". Her får barnet blant annet trent på leseretning. Bildet i midten brukes blant annet når barnet trener ordklasser. Bildet helt til høyre er en "Kategorisnurrer" (Hjørnevik Nes, 2011). Det er et hjul på en plansje med ord som tilhører samme kategori. (Eget foto, 2014.)

Karianne Hjørnevik Nes er sertifisert veileder i Karlstadmodellen. I tillegg til å være mor til Sanna som har Down syndrom holder hun foredrag som kalles "Sannas utrolige språkreise". Når Sanna begynte i barnehagen spurte de personalet om hva slags metoder de brukte. Svaret de fikk var ikke det svaret de ville høre, det var ikke noe godt svar og det var ikke et svar de kunne slå seg til ro med. Barnehagen brukte en *eklektisk tilnærming*. Eklektisk er oversatt i Store norske leksikon som prøvende, søkende og utvelgende (www.snl.no). Foreldrene ville finne en metode som var tilgjengelig for dem, og som kunne skape et godt samarbeid mellom familien og barnehagen. Det ble Karlstadmodellen. Hjørnevik Nes forteller om prosessen fra datteren begynner med performativ kommunikasjon til hun både leser, skriver og snakker med flere ord i setningene ved hjelp av Karlstadmodellen det siste året i barnehagen. Hun mener det er på høy tid med ytterligere forskning av modellens effekt, men også modellens praktiske verktøy og metodikk (Hjørnevik Nes, 2011).

8.2.2 Med et kritisk blikk på Karlstadmodellen

Ikke alle er like begeistret over Karlstadmodellen og det generelle opplæringstilbudet barn med Down syndrom får i Norge. Holden og Gitlesen (2006) er kritiske til tilbudet om opplæring som norske barn med Down syndrom får i dag. Norske foreldre til barn med Down syndrom får som regel bare tilbud om bruk av Karlstadmodellen mener dem. Modellen vektlegger bruk av gester og tegn, og dette mener Holden og Gitlesen er feil. *For å øke forståelse av tale tror vi heller at tegn bør brukes mindre, slik at betydningen av å oppfatte tale øker.* Videre mener de at *tegn kan hemme forståelse av tale, ikke minst ved at tegn svekker lytting, fordi oppmerksomheten rettes mer mot tegn enn mot hva det snakkes om* (Holden & Gitlesen, 2006, s. 113).

Holden og Gitlesens (2006) har troen på at alle barn med Down syndrom kan lære å forstå tale. De tror på metoder som retter oppmerksomheten til barnet mot det man snakker om, slik vil barnet fungere bedre auditivt, og det vil kunne lære seg å gjennomføre ulike handlinger. De kjenner ikke til noen troverdig dokumentasjon på at tegn til tale stimulerer tale. De er positive til å bruke atferdsanalyse, og undrer seg over at ikke det er mer sentralt i forhold til opplæring av barn med Down syndrom.

I adferdsanalysen legges det vekt på å forklare atferd ved hjelp av observerte hendelser som skjer, eller ut fra hva personen føler og tenker. I adferdsanalysen observerer også personen seg selv. Hva som gjør at personen gjentar atferd og hva er det som utløser atferden er sentralt. Man fokuserer på områder det er mulig å gjøre noe med (Holden, 2012).

Adferdsanalyse blir mye brukt i forhold til barn med autisme. Norske barn med autisme får ofte tilbud om adferdsanalytisk opplæring, men ikke barn med Down syndrom. Det hadde fungert like godt for barn med Down syndrom hevder de. Helse Sør-Øst har gitt ut en beskrivelse av dette tilbudet til barn med autisme (Helse Sør-Øst, 2012). Barn med Down syndrom har ikke egne tilbud. Derfor undrer Holden og Gitlesen (2006) om dette er diskriminering.

Atferdsanalytisk tidlig opplæring består av noen grunnelementer når det kommer til tilrettelagt opplæring. Først og fremst skjer den meste av opplæringen en-til-en med en voksen. Slik har den voksne sin fulle oppmerksomhet på bare barnet. Bruk av forsterkere som kos, mat, ros eller lek brukes ved riktig atferd. Forsterkere avtar ved mestring og varierer. Å dele inn oppgavene i mindre deloppgaver gjør læringen enklere. Holden og Gitlesen mener at *feilfri læring* bør vektlegges. Det innebærer at barnet får oppgaver som er såpass lette at det har stor sjanse for at det lykkes med alle. Det kan fungere som en motivasjon for barnet slik at det klarer å holde humøret oppe og ikke gir opp så fort. Barnet bør stimuleres til aktivitet for å unngå passivitet og trass, og innlærte ferdigheter bør vedlikeholdes og prioriteres. De trekker frem at barn med Down syndrom ofte reagerer med å gi opp eller unngår å gjøre ting når de ikke får til noe med en gang. At den voksne trøster og gir kos når barnet hyler og gråter på grunn av at det ikke får til det det vil, mener de bør unngås. Å avlede eller å irettesette barnet verbalt kan være alternative strategier. Det er viktig å presentere stimuli for noe barnet reagerer på, ellers lærer ikke barnet noe. Derfor kan det være riktig å gi barnet sterkere signaler enn vanlig på for eksempel negativ oppførsel (Holden & Gitlesen, 2006). Normale

verbale prosesser er noe adferdsanalytikere ser på som viktig. For eksempel å evaluere i etterkant noe barnet har gjort dumt. Man kan prate om fortid og fremtid, og glede seg til noe som skal skje. Man kan høre om at noe er ufarlig for så å gi slipp på angst (Holden, 2009). *Det verbale er grunnlag for selvkontroll* (Holden, 2009, s. 127).

8.3 Talk-tools



Eget foto, 2014.

Talk tools ble utviklet av den amerikanske patologen Sara Rosenfeld-Johnson. Hensikten med Talk Tools er å hjelpe mennesker som har vansker med uttale, munnmotorikk og munnmotorikk i forhold til spising. Disse treningshjelpemidlene og treningsprogrammet er utarbeidet av Innovative Therapists International i USA (www.talktools.com). I Norge er det bare Barnas språksenter AS som distribuerer produktene, og de brukes først og fremst av logopeder. Årsakene til at musklene i munnen ikke fungerer som de skal er ulike. Talk tools består av ulike treningsverktøy laget av gummi som skal stimulere ulike muskler i munnen ved blant annet å bite på forskjellige fargekodete tuber, suge i rør og blåse i fløyter. Tubene krever ulik styrke for å bites sammen. Tubene er også konstruert for å øve på å suge. Fløytene er konstruert med ulik motstand slik at barn med mindre lungekapasitet har muligheter for å øke motstanden etterhvert som kapasiteten blir bedre. Barna vil kunne trenge flere av produktene siden de har en sammenheng. Produktene til Talk Tools er blant annet nødvendig for å hjelpe mennesker med munnmotoriske vansker som å fremme lyd og taleproduksjon, unngå sikling og å lære å lukke munnen. Logoped Line K. Avers ved Barnas språksenter hevder produktene utgjør en form for fysioterapi for både muskler i og rundt munnen, kjevemusklaturen og luftveiene. Dette har betydning for å bedre barnas evner til et godt talespråk, forme lyder, bedre pust, tygging av mat og dermed en mer selvstendig spising

(www.barnasspraksenter.no). Siden barn med Down syndrom ofte har munnmotoriske vansker kan det være aktuelt å bruke Talktools for disse barna.

8.4 Ganeplate

Ganeplate er et hjelpemiddel som kan brukes i forhold til taletrening for barn med Down syndrom. Hensikten med ganeplaten er å trene opp musklene og bevegeligheten i og omkring munnen. Slik bevisstgjøres leppene og tunga for å utforme språklydene. Ganeplaten er produsert i akrylplast. Den utvikles spesielt for barnets munn av en tanntekniker ved å ta avstøpning av barnets gane. Det er logopeden som bestemmer hvordan ganeplatens utseende skal være, siden det er logopeden som vet hvilke lyder barnet trenger å trene på (Johansson et al., 2004). I ganeplaten er det små skruehull. Avhengig av hvilke lyder barnet skal trene på skrues det fast skruer i ulike hull. Tungen vil derfor komme borti skruene, og barnet blir mer bevisst på hvor man plasserer tungen for å få de bestemte lydene (Hjørnevik Nes, 2011). Hjørnevik Nes (2011) erfarte med sin datter Sanna som hadde problemer med lydproduksjon og fonemsystemet at hun fikk en mer konkret opplevelse av lyd i munnen. Ganeplaten forenklet treningen for Sanna. Hun likte å bruke den. Hun fikk en mer strukturert fonologisk trening og fonologisk bevissthet. Hun brukte også ganeplaten i barnehagen og moren kunne lett høre hvilke lyder de hadde øvd på den dagen når hun fikk ganeplaten i munnen når hun så på barnetv på kveldene. Med andre ord så fungerte det for Sanna å bruke et slikt hjelpemiddel for å fremme sitt talespråk. Karlstadmodellen oppfordrer bruk av ganeplate, og oppfordrer til å bruke det i forhold til opplæring så tidlig som mulig (Johansson et al., 2004).

Johansson et al. (2004) gjennomførte et forskningsprosjekt over tre år (2001-2004) der ni barn med forskjellige diagnoser, blant annet seks barn med Down syndrom var med. Undersøkelsen gikk ut på at en gruppe barn skulle til daglig ha tilpasset taletrening med ganeplate som hjelpemiddel. Ingen hadde erfaring med bruk av ganeplate fra før, og alle kjente en viss grad av usikkerhet knyttet til bruken av ganeplate. Deltakerne som bidro i ulik grad til prosjektet var foreldre, spesialpedagoger, logopeder, og lærere og assistenter ved skoler og barnehager. Meningene og opplevelsene på bruk av ganeplate blant deltakerne varierte. Noen erfarte blant annet at det var mye tekniske problemer med ganeplatene i forhold til tilpasninger til barnets munn, og at tilvenningen med ganeplaten tok lengre tid enn forventet. Noen mente også at den oralmotoriske utviklingen hos barnet ikke var som forventet. De forventet raske og tydelige effekter. Forskerne erfarte ut fra prosjektet at det var behov for metodiske og teoretiske forkunnskaper hos foreldrene og fagpersonene for å gi mening til bruken av ganeplate (Johansson et al., 2004).

9. En kort oppsummering

Det er nå presentert teori som omhandler barn med Down syndrom. Down syndrom er en diagnose som er kjent for de fleste, og det finnes mye internasjonal og nasjonal forskning rundt barn med Down syndrom.

Det har ikke vært lett å finne internasjonal forskning som har hatt tilnærmet lik problemstilling som min undersøkelse. Jeg har funnet lite internasjonal forskning som har omhandlet så små barn som barn i norske barnehager. Det har blitt forsket blant annet på barn med Down syndrom som er eldre enn seks år (Burgoyne, Duff, Clarke, Buckley, Snowling, & Hulme, 2012). Det finnes blant annet en undersøkelse som sammenligner enkeltindividets utvikling i forhold til normalt utviklede jevnaldrende barn. Undersøkelsen er foreldrebaserte vurderinger og ikke sett ut fra et barnehageperspektiv (Berglund, Eriksson, & Johansson, 2001).

Inntrykket mitt er at utenlandske barnehager er ganske annerledes enn norske barnehager. Derfor mener jeg at man ikke bør sammenligne hva som gjøres i norske barnehager og i utenlandske barnehager ukritisk.

Det kommer klart frem i teorien at barn med Down syndrom kan ha nytte av alternative kommunikasjonsmetoder. Karlstadmodellen er også en kjent modell i forhold til språktrening for barn med Down syndrom.

10.Forskningsmetode

Jeg vil først i dette kapitlet redegjøre for mitt valg av forskningsmetode og design. Videre vil jeg redegjøre for mitt utvalg, planlegging og gjennomføring. Jeg vil også greie ut om validiteten og reliabiliteten i min undersøkelse. Til slutt vil jeg gjøre rede for etiske avveininger i forhold til min undersøkelse.

10.1 En kvalitativ metode

I mitt mastergradsprosjekt har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Intervju og observasjon er kvalitative metoder. Å bruke kvalitative metoder innebærer at forskeren får resultater i form av ord som gir mening, i motsetning til kvantitative data som gir tall som resultater. Dette kommer av måten forskeren innhenter informasjonen på i undersøkelsen (Jacobsen, 2005).

Mitt prosjekt har gått ut på å gjennomføre individuelle intervjuer og ikke-deltakende observasjoner med spesialpedagoger, pedagogiske ledere og/eller assistenter fra tre forskjellige barnehager. Jeg støtter utsagnet til Jacobsen (2010) om at antallet undersøkelsesenheter ikke er det mest sentrale, men kvaliteten på enhetene. De som gir interessant og god informasjon i forhold til min problemstilling bør delta på prosjektet. Jeg valgte et åpent individuelt intervju og ikke-deltakende observasjon som forskningsdesign fordi jeg håpet intervjuet kunne gi meg konkrete opplysninger om hvilke tiltak barnehagen bruker for å fremme språket hos barn med Down syndrom. Jeg håpet observasjonen kunne gi meg et innblikk i hvordan den organiserte språkstimuleringen praktiseres.

Jacobsen (2005) hevder valget av metode alltid har konsekvenser for resultatene. Han beskriver viktigheten av å være klar over de valgene man tar, og hvordan de kan påvirke resultatet.

10.1.1 Individuelt intervju

Individuelle intervjuer egner seg godt når man skal få frem enkelte personers egne meninger og oppfatninger. Det finnes flere måter å gjennomføre et individuelt intervju på. Enten per telefon, på email eller ansikt til ansikt. Sistnevnte er en mer personlig metode siden man lettere kan få en personlig kontakt med respondenten, det er lettere å observere intervjuobjektets ansiktsuttrykk og kroppsspråk, og det kan da bli enklere å betro seg til hverandre. Det er dog en mer kostbar metode siden det innebærer at forskeren må forflytte seg

fra sted til sted, for selve intervjuet bør skje på et naturlig sted for respondenten. Det kan derfor være greit å gjennomføre intervjuet på intervjuobjektets egen arbeidsplass (Jacobsen, 2005;2010).

I følge Jacobsen (2005) sier forskningen at konteksten kan ha effekt på intervjuet, men at det samtidig er vanskelig å finne en situasjon som ikke vil ha effekt på intervjuet. Han legger vekt på at forskeren må være bevisst på hvordan situasjonen kan påvirke resultatene. Hensikten med intervjuet kan være med på å forme svarene til respondenten. Dersom respondenten vet hensikten med intervjuet kan svarene formes av dette. Her kan det være temaet som styrer. Dersom hensikten med intervjuet er å få innblikk i folks forhold til og mening om følsomme temaer kan det ha innvirkning på intervjuobjektets svar. De kan lyve og ikke fortelle sannheten om deres holdninger og meninger siden det er et følsomt tema. Det er også en fare i individuelle intervjuer at spørsmålene fra forskeren leder respondenten i en retning.

Det er i følge Fangen (2010) lett for forskeren å forhåndsdefinere både personligheter og holdninger, for så å lete kun etter å få plassert respondenten i disse kategoriene. At forskeren bruker båndopptaker kan også ha innvirkning på hva intervjuobjektet svarer. Det er positivt å bruke det for forskeren, for da kan han eller hun konsentrere seg om samtalen og ikke være opptatt med å skrive notater. For intervjuobjektet kan det føles annerledes. Det kan være at noen respondenter føler det ubehagelig, og derfor ikke ønsker å prate like mye eller si hele sannheten eller fullstendige beskrivelser. Jacobsen (2005) råder intervjuet til å vare over en time, men under to timer for at forskeren og respondenten ikke skal bli helt utslitt og dermed miste fokus.

Intervjuet kan struktureres i forskjellig grad. Struktureringen hjelper for å holde tråden i intervjuet. Struktureringen kan gjøre det enklere for intervjuobjektet å strukturere tankene til ord, og også kunne tenke over handlingene som skal beskrives. Det er også mulig i det kvalitative intervjuet å strukturere intervjuet i høy grad, ikke at svarene er satt på forhånd, men at spørsmålene i stor grad er forhåndsfastlagt og at rekkefølgen er gjennomtenkt (Grenness, 2012). For å hjelpe forskeren å holde tråden kan en intervjuguide være nyttig. Til intervjuene i denne undersøkelsen er det brukt en intervjuguide (Se vedlegg 1).

Grenness (2012) mener ingen forskningsmetoder er feilfrie. Han nevner den såkalte *intervjueffekten*. Det går blant annet ut på at noe ved egenskapene til enten forskeren eller

respondenten kan ha innvirkning på intervjuet. Respondenten kan for eksempel ha sterke normer og verdier som ikke forskeren er klar over og forskeren kan formulere spørsmålene dårlig slik at det blir vanskelig for respondenten å svare. At respondenten ikke har noen meninger om eller kan svare på spørsmålet forskeren gir kan også skje. Han mener det mest kritiske med individuelt intervju som metode er at den baserer seg på at det er samsvar mellom ord og tanke, og mellom ord og handling. Hvordan kan vi kontrollere at det stemmer? Det er da observasjon kan være nyttig.

10.1.2 Observasjon

Næss (2006) forklarer begrepet observasjon som *å iakta*. Forskeren må bruke sansene sine for å innhente informasjon. Før forskeren skal observere må han eller hun blant annet ta stilling til hvordan observasjonen skal foregå, hvordan observasjonene skal registreres og hva observasjonene skal brukes til. Når man velger observasjon som en systematisk innsamling av informasjon til en masteroppgave må man først og fremst tenke hvem og hva man vil observere.

Å observere kan være utfordrende, og kan foregå på forskjellig måter. Vi kan skille mellom ikke-deltakende observasjon og deltakende observasjon. Dersom forskeren er ikke-deltakende innebærer det at han eller hun kun skal observere, altså ikke være med i samhandlingen (Gjøsund & Huseby, 2006; Løkken, 2012). Løkken (2012) mener at selv om den personen som aktivt observerer er tilbaketrasket er allikevel kroppen til denne personen tilstede i rommet. Fangen (2010) beskriver hvordan den som observeres kan påvirkes av forskeren. Personen kan opptre helt annerledes enn det den vanligvis pleier å gjøre. At forskeren sitter og noterer og følger med på alt som blir gjort og sagt kan være veldig stressende, det er derfor ikke uvanlig at den som blir observert oppfører seg annerledes. Ved en deltakende observasjon er det mer naturlig at forskeren glir naturlig inn i samhandlingen, og ikke sitter i et hjørne og noterer. Den som blir observert oppfører seg derfor mer som den vanligvis gjør, og forskeren virker ikke inn på oppførselen til den som blir observert i så stor grad. Det trenger ikke være et mål for forskeren å delta hele tiden, men såpass at han eller hun forstår nok.

Hovedregelen for deltakende observasjon bør være at forskeren ikke deltar i så stor grad at den endrer samhandlingen. Forskeren bør justere sin rolle ut fra hvordan de som skal observeres møter forskeren på, men den bør samtidig være en naturlig rolle. Situasjoner eller

forskningsspørsmål som blir unaturlig for forskeren å delta i eller å spørre om bør derfor unngås. Det viktigste er å tilpasse rollen til sine personlige egenskaper, for uansett finner man en rolle som virker naturlig. En rolle som "hjelper" kan være naturlig. Da kan man være hjelpsom uten å ha innvirkning på situasjonen eller samhandlingen (Fangen, 2010).

Fangen (2010) hevder at kombinasjon av flere metoder er relativt vanlig. Det blir ofte kalt *triangulering*. Enten er den ene metoden mer fremtredende enn den andre, eller så stiller metodene likt. Hun kaller informasjonen man får fra en observasjon for *handlingsdata*, og den informasjonen forskeren får ut av et intervju for *diskursive data* (Fangen, 2010, s. 172).

Fangen (2010) mener at den informasjonen man får i et intervju ikke skal behandles som handlingsdata, men heller ses på som intervjuobjektets *selvrepresentasjon*, og det de sier at de gjør i intervjuet skal ikke tas for gitt at de gjør i virkeligheten. Det kan hende at det som kommer frem i intervjuet ikke samsvarer med hvordan de egentlig opptrer, men at de heller gir uttrykk for en ønskelig fremstilling av hvordan det kunne vært. For å gjennomskue dette for forskeren kan en observasjon være et nyttig hjelpemiddel. Fangen (2010) mener den informasjonen man får i et intervju derfor ikke kan benyttes som en faktisk beskrivelse, men at intervju sammen med observasjon kan benyttes for å konfrontere hverandre gjensidig. Slik kan man kontrollere sannhetsverdien i det som blir sagt i et intervju. Jeg fikk ingen direkte bekræftelser gjennom observasjonene hva mine respondenter har fortalt i intervjuene, men observasjonene har gitt meg et indirekte innblikk i noe av det respondentene fortalte om i intervjuene.

Fangen (2010) beskriver hvordan man kan veksle mellom å skrive ned alt forskeren har observert, og å skrive ned hva representanten har sagt til forskeren direkte fra observasjon eller fra intervju, eller å skrive ned hva forskeren har hørt deltakerene har sagt til hverandre. Gjennom deltakende observasjon skal forskeren forsøke å forstå feltet gjennom observasjoner og samtaler, men også ved å være fullt engasjert for å forstå seg fullt ut på hva det som utforskes innebærer. Da kan forskeren samtidig ha direkte mulighet til å diskutere sine fortolkninger av det som skjer med den observerte repondenten. Denne kombinasjonen av observasjon og intervju gir forskeren et godt grunnlag for å kunne validere tolkningene sine.

Jeg har gjennomført en ikke-deltakende observasjon i min undersøkelse. Siden jeg ikke har vært deltakende observatør så har jeg ikke fått mulighet til å diskutere mine fortolkninger fra observasjonene mine. Jeg kan for eksempel ha feiltolket meningen med noe barnet eller den

voksne har sagt eller gjort under observasjonen. Jeg var til stede under fire organiserte aktiviteter der barna med Down syndrom var med. Jeg satt i samme rom som barna, men litt i bakgrunnen for ikke å ta oppmerksomheten bort fra aktiviteten og den ansatte som styrte aktiviteten. Jeg hadde med en notatbok som jeg brukte til å notere mine observasjoner, men snakket ikke i løpet av tiden jeg observerte. Fangen (2010) mener det er mest vanlig med en ren observatørrolle når den gjelder observasjon av mer strukturerte og formelle situasjoner som for eksempel i klasseromsundervisning. Hun nevner samtidig at en ikke-observatørrolle sammen med barn kan være utfordrende siden barn på en naturlig måte involvere forskeren allikevel. Dette opplevde ikke jeg under mine observasjoner. Det tenker jeg kan skyldes at disse barna er vant til at forskjellige personer kommer innom barnehagen enten de er fra andre faginstanser eller er nye vikarer eller ansatte. Næss (2006) hevder at når vi er i en observatørrolle som forsker ser vi ofte det vi vil se, hører det vi vil høre og føler det vi vil føle. Følelsene til forskeren kan være med på å farge det han eller hun observerer. Forskerens sinnstilstand og humør kan virke inn på resultatene fra observasjonen, og minnene fra observasjonen kan være sterkest fra hendelsene fra begynnelsen og slutten. For å nøytralisere disse fallgruvene og feilkildene er det viktig for en forsker å være klar over dem og prøve å motarbeide dem (ibid).

For meg var det viktig at jeg før observasjonen hadde klarert med den respondenten jeg skulle observere hvilken rolle jeg skulle ha under observasjonen. Jeg var opplagt og i godt humør under alle observasjonene. Dersom jeg skal trekke frem noe som kan ha påvirket mine resultater negativt kan det være fokuset mitt på bruk av tegn. Jeg er veldig fasinert over de som behersker tegn til tale og tegnspråk. Det kan ha vært med å påvirke meg til å overse annen informasjon fra hendelsene.

Det finnes ulike metoder på å dokumentere det man observerer. Under observasjonene valgte jeg å skrive ned mine observasjonsnotater i form av en *løpende protokoll*. En løpende protokoll blir mye brukt og går ut på at den som observerer har valgt ut ett eller noen få barn. Det er også vanlig at det velges ut et område eller et spesielt atferdstrekk som skal observeres nærmere. Observasjonsnotatene blir mange, men man kan få mye informasjon på kort tid. Ulempen ved å bruke en løpende protokoll, er at det kan være flere situasjoner som man går glipp av som kunne gitt mye nyttig informasjon (Gjøsund & Huseby, 2006).

10.2 Utvalg

Grenness (2012) hevder at kvaliteten på intervjuet kan ligge i kvaliteten på respondentene. Forskeren kan ikke med sikkerhet vite på forhånd hvem som egner seg best til prosjektet. Det kommer bedre fram under selve prosjektet og intervjuprosessen. Forskeren vet jo ikke med sikkerhet hva meningene og holdningene til respondentene er på forhånd. Først under prosjektet kan forskeren gjøre seg den erfaringen og se bedre hvem som kan bidra.

Forskeren bør ha noen utvalgsriterier (Jacobsen, 2005,2010). Jacobsen (2005) viser til syv forskjellige metoder for utvelgelse. Den første metoden er tilfeldig utvalg. Det går ut på at man tar for seg hele listen av personer som kan intervjues, for så å velge tilfeldig noen få som skal intervjues. Den andre metoden er at forskeren velger ut fra variasjon og bredde. Det går ut på at forskeren deler hele gruppa inn i undergrupper som nevnt tidligere. Slik får forskeren en variasjon og bredde på sine respondenter og kan sikre at noen fra alle undergruppene er representert. Den tredje metoden innebærer at man velger respondenter ut fra hva forskeren tror den personen kan gi av nyttig og god informasjon. Denne metoden er ikke den enkleste å bruke, for det forutsetter at forskeren vet noe om hvor god informasjonskilde respondenten er fra før. Den fjerde metoden går ut på å velge respondenter ut fra hvem som er mest lik det man tenker er den mest typiske enheten. Her kan det lett skje at forskeren velger den personen han eller hun *tror* er den mest typiske, men det finnes ingen garanti for det. Derfor kan det være hensiktsmessig å diskutere utvalget med flere hvis denne metoden for utvalg blir brukt. Den femte metoden går ut på å velge ut helt ekstreme enheter. Det innebærer at forskeren velger ut de personene som blant annet har et ekstremt syn eller holdning til saken, har ekstrem adferd til saken eller de som er mest ressursvake. Jacobsen (2005) mener man her kan ta i bruk det han kaller en *kritisk test*. Det går ut på at man velger de man tror har en negativ holdning til det som skal forskes på. Dersom disse også er positive, er det større grunn til å påstå at alle er positive. Den sjette metoden kalles *snøballmetoden*. Den går ut på at forskeren ikke har fastsatt respondentene sine før han eller hun starter undersøkelsene. Under første intervju kan forskeren få tips eller ideer om hvem som passer å undersøke videre. Så under neste intervju kan forskeren igjen få tips til neste informant eller respondent, slik ruller snøballen videre, informasjonen øker og ballen blir større. Den syvende metoden kan være en kombinasjon av ulike metoder. Jacobsen (2005) beskriver det som fire steg der det første går ut på at forskeren skal bestemme hvor mange personer sånn ca som den ønsker med i undersøkelsen. Dette bør bestemmes ut fra ressurser og tidsperspektiv til prosjektet. Så bør forskeren velge ut tilfeldige personer fra dette utvalget akkurat det antallet den har bestemt

seg for. Disse personene bør man gå kritisk igjennom, det er viktig med variasjon. Så bør forskeren spare noe tid til å kunne ta noen flere intervjuer dersom det skulle dukke opp noen nyttige tips i løpet av de andre intervjuene.

Den tiden vi har til rådighet i et masterprosjekt kan sette en viss begrensning for størrelsen på utvalget. Everett og Furseth (2012) mener dersom man gjennomfører en kvalitativ forskningsmetode så bør man rådføre seg med veileder når det gjelder refleksjoner rundt hvor stort utvalget bør være.

I min undersøkelse har jeg også tatt valget om å bruke respondenter eller informanter. Forskjellen på respondent og informant kan være avgjørende, selv om begrepene brukes litt om hverandre. En respondent er en som selv har opplevd det forskeren ønsker å undersøke. En informant er en som ikke har opplevd det forskeren skal undersøke selv, men som har god kunnskap om det som skal undersøkes (Jacobsen, 2005). Er det grunn til å ha mer troverdighet til respondenten? Vil det ha betydning for resultatene? En respondent har sin egen erfaring å vise til, og trenger derfor ingen andre å referere til. En informant må referere til andres opplevelser, og har derfor ikke hatt direkte kontakt med gruppen som her; barn med Down syndrom. Utvalg av enheter kan ha stor betydning for undersøkelsens troverdighet og pålitelighet. Om vi kan stole på informasjonen vi får fra enhetene er et enkelt spørsmål vi må stille oss som forsker. Forskeren kan møte mennesker som på ulike måter kan gi feil informasjon, det kan være mennesker som lyver, og det kan være mennesker som ikke har tilstrekkelig nok informasjon om det som forskeren skal undersøke. I en oppgave der det brukes informanter bør disse brukes i tillegg til respondentene. En oppgave bør ikke bare være basert på informanter (ibid).

Hvem forskeren velger som respondenter kan ha betydning for resultatene. Jacobsen (2005) definerer tre steg i en utvelgingsprosess. Første steg går ut på at forskeren må skaffe en oversikt over alle ønskelige undersøkelsespersoner, sett bort ifra økonomi, tidsperspektiv og analysemuligheter. Når alle er funnet, må man dele denne gruppen inn i undergrupper sett ut fra personenes variasjon i væremåter, handlemåter og synspunkter. Dette kaller han andre steg i utvelgingsprosessen og blir i et metodisk perspektiv kalt for *inndelingsvariabler*. Han påpeker at det er relevant å dele variablene ut fra problemstillingen.

I kvalitative undersøkelser er det sjeldent det opereres med representative utvalg siden det blir altfor mange å intervju. Derfor må forskeren ha andre kriterier for den utvelgelsen. Dette kaller han steg tre. Forskeren må velge respondenter ut fra hensikten med undersøkelsen. Forskeren må drøfte hva slags informasjon den trenger og velge ut fra det. Det er viktig med en bevvist holdning til hvem man velger. Poenget bør være at forskeren intervjuer og observerer forskjellige mennesker som kan komme med ulik informasjon (Jacobsen, 2005).

I utvelgelsen av respondenter til undersøkelsen ble det lagt vekt på at intervjuobjektene skulle ha direkte kjennskap til barn med Down syndrom og spesialpedagogisk hjelp i forhold til språk. Det ble vurdert om det bare skulle dreie seg om hvordan spesialpedagogen jobbet med barn med Down syndrom, men i løpet av veiledningsprosessen i forkant av intervjuene og i utarbeidelsen av intervjuguiden kom jeg fram til at andre personer i barnehagen som jobbet mest med barnet også var nyttige å få med i undersøkelsen. Dette fikk jeg også understreket at var nyttig under intervjuene med spesialpedagogene, for de mente at assistenten og den pedagogiske lederen kjente barnet best siden de hadde mer kontakt med barna i hverdagen enn det spesialpedagogen hadde.

Det ble foretatt intervjuer med den pedagogiske lederen eller assistenten på den avdelingen barnet er på for å få et innblikk i hva de gjør i forhold til språkstimulering for barnet på avdelingen når ikke spesialpedagogen er tilstede. Jeg har valgt denne tilnærmingen fordi barn med enkeltvedtak vanligvis får tildelt få timer spesialpedagogisk hjelp og derfor bør det legges et ansvar på barnehagen slik at barnet får støtte og stimulering de timene det ikke har spesialpedagogen sammen med seg. De fleste barna med spesielle behov har en assistent på avdeling. Ansvar og arbeidsforholdene er forskjellige.

Utvalget for undersøkelsen ble derfor:

- Barnehage 1: 1 Spesialpedagog og 1 assistent
- Barnehage 2: 1 Spesialpedagogisk veileder og 1 assistent
- Barnehage 3: 1 Spesialpedagogisk veileder (samme som i barnehage 2) og 1 pedagogisk leder

Jeg hadde bestemt meg for eventuelt å kontakte flere aktuelle respondenter senere i prosessen dersom det ville være hensiktsmessig for undersøkelsen.

Barnehage 1

I den første barnehagen intervjuet jeg først spesialpedagogen til barnet, og så assistenten. Spesialpedagogen hadde lang erfaring som spesialpedagog. Hun var ferdig utdannet førskolelærer i 1969, og hadde blant annet jobbet som førskolelærer og styrer i barnehage. Hun tok etter hvert spesialpedagogikkutdannelse og har siden det vært en del av en ressursgruppe med flere spesialpedagoger i kommunen. De jobber med forskjellige barn i ulike barnehager rundt om i kommunen. Hun hadde ikke mye erfaring med barn med Down syndrom fra før, men hun hadde jobbet med et barn med denne diagnosen før hun begynte å jobbe med det barnet hun jobber med i dag. Barnet er en gutt på seks år. Han har hatt den samme spesialpedagogen og assistenten gjennom alle årene i barnehagen. Han har syv timer med spesialpedagog i uka. Han har en assistent som har hovedansvaret for ham i barnehagen utenom de syv timene han er tildelt spesialpedagog i uka. Assistenten er utdannet barne- og ungdomsarbeider. Hun har arbeidserfaring både fra barnehage og skole. Assistenten hadde ingen erfaring med diagnosen Down syndrom før hun begynte å jobbe med dette barnet. Hun forteller at når hun fikk tilbudet om å bli assistent for et barn med Down syndrom synes hun oppgaven virket veldig spennende. Det har vært både utfordrende og utviklende for henne, og hun har lært mye. I forhold til kompetanse- og kunnskapsutvikling har hun fått kurs om alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), og kurs om tegn til tale fra kommunen.

Barnehage 2

I den andre barnehagen intervjuet jeg en spesialpedagog og en assistent. Barnet i barnehage nummer 2 er ei jente på fire år. Hun går på avdeling med barn fra 2-6 år. Assistenten hennes er omsorgsarbeider. Assistenten har fått kunnskap om forskjellige funksjonshemninger blant annet gjennom arbeidet som omsorgsarbeider. Hun hadde ingen erfaring med diagnosen Down syndrom før hun begynte å jobbe med dette barnet. Hun har deltatt på forskjellige kurs gjennom kommunen hun er ansatt i for å få bredere og dypere kunnskaper om forskjellige sider ved diagnosen. Hun hadde gode ferdigheter i tegnspråk før hun begynte å jobbe med dette barnet. Tegnspråkkunnskapene er tilegnet privat på eget initiativ. Assistenten og resten av personale får veiledning hver tredje uke av en spesialpedagog som er ansatt i et spesialpedagogisk team i kommunen. Hun synes denne arbeidsformen fungerer stort sett bra, men hun presiserer at det er nytt for henne å jobbe på denne måten. Hun synes det er positivt at veilederen er i flere barnehager så hun kan komme med synspunkter og fortelle om tiltak som fungerer i andre barnehager. Slik blir det enklere å prøve nye ting, og

ikke kjøre seg fast med det gamle. Jeg intervjuet også denne spesialpedagogen. Hun er som nevnt en del av et spesialpedagogisk team fra kommunen. Dette har hun jobbet med i fire år. Hun har som oppgave å veilede barnehagen med utfordringer og tiltak for barn med spesielle behov. Denne ordningen er startet på grunnlaget av at kommunen satser på tidlig intervensjon. At man skal komme tidlig inn i forhold til alder, forløp og vansker. Kommunen har fem-seks store tilrettelagte barnehager der spesialpedagogene er "sluset" inn. Når spesialpedagogen er i barnehagen observerer hun barnet og de ansatte rundt barnet. Etter observasjonene får de voksne tilbakemeldinger og veiledning.

Barnehage 3

I den tredje barnehagen har den samme spesialpedagogiske veilederen som i barnehage 2 ansvaret for veiledning av barnehagens personale, og for oppfølging av barnet med Down syndrom. Veilederen er i barnehagen annenhver uke. Da følger hun barnet for å se hvordan hun fungerer i forhold til utvikling av språk og motorikk, og hvordan hun fungerer sammen med de andre barna og de voksne i barnehagen. Etter denne observasjonen får de voksne tilbakemeldinger og veiledning. Jeg intervjuet ikke spesialpedagogen på nytt, men brukte tiden min i denne barnehagen for å observere en treningsøkt med Karlstadmodellen, og til å intervju den pedagogiske lederen som har mest ansvar for barnet. Den pedagogiske lederen har grunnutdanning som førskolelærer, men har tilleggsutdanning i spesialpedagogisk kompetanse og tilrettelagt opplæring. Hun har tidligere jobbet med personer med Down syndrom, og har erfaring med både tegn til tale og andre kommunikasjonsalternativer.

10.3 Planlegging og gjennomføring av intervjuene og observasjonene

Å finne respondenter til prosjektet gikk fint, men det var færre barn med Down syndrom i barnehagene enn anntatt på forhånd. PPT i to kommuner ble kontaktet for å få opplysninger om hvilke spesialpedagoger som kunne være aktuelle til å bidra i prosjektet. To spesialpedagoger oppfylte kriteriene for å være respondenter i prosjektet. Begge spesialpedagogene oppfordret meg til å intervju barnas assistenter eller pedagogiske ledere også. De hevdet at disse jobbet like tett, hvis ikke tettere med barna i hverdagen.

Planlegging til intervjuene gikk ut på å utarbeide en intervjuguide. Den skulle fungere som en støtte gjennom intervjuene for å holde fokuset på undersøkelsens forsknings spørsmål. I

forhold til observasjonene ble det avgjort hvilken observasjonsmetode som passet best i en språktreningssituasjon. Intervjuene og observasjonene skulle gjennomføres i barnehagene der barna med Down syndrom var. Tidspunkt for intervju og observasjon ble avtalt over telefon med spesialpedagogene til barna. Det ble i forkant av besøkene sendt ut et informasjonsbrev med en beskrivelse av prosjektet og et samtykkeskjema der barnets foreldre, styrer, pedagogisk leder og assistent skulle samtykke til deltakelse i prosjektet (se vedlegg 2). Intervjuene og observasjonene ble gjennomført som avtalt. Observasjonene ble gjennomført samme dag som intervjuene.

10.4 Reliabilitet

Pålitelighet eller nøyaktighet kan forklare begrepet reliabilitet (Everett & Furseth, 2012; Larsen, 2007). *Reliable data er pålitelige data*. I noen tilfeller har reliabilitet med påliteligheten til de primære og sekundære kildene, som for eksempel forskningsrapporter, bøker og andre dokumenter å gjøre. For å vurdere kildenes pålitelighet i for eksempel historieforskning er det kildekritikk som blir brukt som metode. I kvalitative undersøkelser er det vanlig å vurdere datas reliabilitet ut fra undersøkelsens resultat. Dersom uavhengige funn eller fenomener er tilnærmet lik eller helt like er det høy reliabilitet. Det vil si at hvis en annen forsker skal forske på akkurat det samme, vil også den forskeren få samme resultat (Everett & Furseth, 2012; Larsen, 2007). Everett & Furseth (2012) mener allikevel at reliabilitet ikke er noe som kan kalkuleres helt presist. *Dersom data ikke er pålitelige, vil de ikke være egnet til å kaste lys over problemstillingene dine. Målet er derfor at data er så pålitelig som mulig* (Everett & Furseth, 2012, s. 135). Reliabilitet handler også om at dataene man får fra intervjuer og observasjoner i en kvalitativ undersøkelse bør behandles på en nøyaktig måte. Slik sikrer man høy reliabilitet på undersøkelsen. Det er spesielt viktig i forhold til behandlingen av intervjuene at forskeren holder orden på hvem som har sagt hva. Dersom man har mulighet til å samarbeide med andre bør for eksempel forskerne dele på å gjennomføre intervjuene, eller at de gjør den samme kodingsprosessen (Larsen, 2007). Larsen (2007) hevder at jo flere som gjennomfører forskningsprosessen, jo høyere reliabilitet. Forskeren må av og til akseptere at en ikke kan garantere høy reliabilitet i en undersøkelse (ibid).

Selv om jeg har vært alene i forskningsprosessen har jeg vært grundig opptatt av gjennom hele transkriberings- og skriveprosessen å holde orden på og vise til i teksten hvem av

respondentene som har sagt hva. Dette mener jeg har gjort til at lite av informasjonen har blitt borte under prosessen.

10.5 Validitet

Relevans eller gyldighet er forklaring på begrepet validitet (Larsen, 2007). Når jeg som forsker har gjennomført mitt forskningsarbeid har det vært flere forhold som jeg har tatt i betraktning. Det er valg som er blitt tatt og spørsmål som jeg har måttet stille både til meg selv og de som har bidratt til masterprosjektet mitt. Som forsker må man stille spørsmål til seg selv om man tror på det som kommer fra respondenten. Er tolkningene fra observasjonene riktige? Er det virkeligheten? Her kan det tenkes at observasjonen kan virke forvirrende og ødeleggende for både intervjuobjektet og forskeren som skal tolke og analysere, eller så kan en observasjon være fordelaktig og oppklarende.

Jacobsen (2005) oversetter også validitet med gyldighet, og mener at den informasjonen forskeren får i kvalitative undersøkelser bør han eller hun stille seg kritisk til kvaliteten av. Er informasjonen bekreftbar? Har forskeren fått vite det han eller hun ønsket å finne noe om? Er informasjonen overførbar? Kan denne informasjonen overføres til andre sammenhenger? Er det vi har fått vite troverdig? For å få svar på om denne informasjonen er gyldig, bør forskeren undersøke det med flere respondenter eller informanter. Jo flere som kan bevise dette og er enige, jo større sannsynlighet er det for at informasjonen er riktig. Det betyr at informasjonen bør testes. Den vanligste måten å validere funn på er å konfrontere respondenten med de funnene forskeren har kommet fram til. Det kan gjøres på ulike måter. Enten kan forskeren konfrontere den enkelte respondent ved å undersøke i hvilken grad respondenten kjenner seg igjen i forskerens påstander. Om de kjenner seg igjen i disse påstandene eller ikke kan komme an på hvor mange metaforer eller påstander forskeren bruker. Jacobsen (2005) mener denne valideringsmetoden ikke er helt tilstrekkelig siden påstandene kan være sanne selv om respondenten ikke kan kjenne seg igjen.

Andre valideringsmetoder kan være å kontrollere funn opp mot andre undersøkelser, teorier, empirier og fagfolk. Dersom forskerens funn og konklusjoner står i stil med andre fagfolks konklusjoner, andre teorier og empirier er gyldigheten styrket. Metodetriangulering er også en måte å bekrefte funn på. Når metodene som for eksempel intervju og observasjon har samme resultat er det et klart tegn på at funnene er bekreftbare. En annen måte å validere sine funn på

er en kritisk gjennomgang av enhetene (Jacobsen, 2005). Har forskeren brukt de riktige enhetene? Enheter bruker Jacobsen som begrep for informanter, respondenter, situasjoner eller dokumenter (Jacobsen, 2010). I mitt forskningsprosjekt mener jeg at jeg har brukt aktuelle respondenter som har et nært forhold til barn med Down syndrom og temaet i min problemstilling. De har selv vært med på å jobbe med barna, og opplevelsene dem skildrer har de selv vært med på.

Jacobsen (2010) mener man bør være forsiktig med å generalisere en kvalitativ studie som er basert på et fåtall enheter eller observasjoner. Å generalisere betyr å trekke konklusjoner som gjelder for flere enn de som er med på undersøkelsen. Larsen (2007) mener forskeren ikke kan generalisere ved bruk av "snøballmetoden". De fem personene som har bidratt med sine erfaringer i min undersøkelse er ikke representative for hele universet. Tanken med min undersøkelse har ikke vært å generalisere mine funn, men jeg vil tro mine funn er av interesse for flere enn meg selv og mine respondenter. Foreldre med barn med Down syndrom kan ha interesse av å se hvordan barnehagene jobber i forhold til språkutvikling. Funnene i undersøkelsen kan være verdifulle for andre spesialpedagoger, pedagogiske ledere og assistenter som jobber eller kommer til å jobbe med et barn med Down syndrom.

10.6 Forforståelse og etiske aspekter

All forskning, også studentforskning, reguleres av etiske normer og verdier (Everett & Furseth, 2012, s. 26). I følge NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) angår forskningens etiske forpliktelser både normer i forskningsprosessen og ansvar for forskningens konsekvenser (Aase & Fossåskaret, 2007; Grung & Nagell, 2003). Et viktig moment for studenten er å være seg bevisst at du skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for mennesker. Dette gjelder spesielt i forhold til valg av tema, men også gjennom forskningsprosessen og ved formidling av forskningsresultatene. Her har veilederen et ansvar. Veilederen skal derfor være involvert i alle etiske spørsmål rundt prosjektet. Studenten må blant annet sette seg inn i lover og normer for personvern. Informantene må samtykke i å delta, og kan til enhver tid trekke seg fra prosjektet uten å motta negative tilbakemeldinger på det. Informanten har også krav på all nødvendig informasjon knyttet til prosjektet for å få en rimelig forståelse (ibid). Forskerens forforståelse er en del av det forskningsetiske arbeidet. Den bidrar til å belyse tolkninger, analyser og valg forskeren må ta i forskningsprosessen. *Observasjoner får først*

mening når de begrepsfestes og fortolkes (Aase & Fossåskaret, 2007, s. 37). Forskeren møter sine intervju- og observasjonsobjekter med en forforståelse på det temaet eller fenomenene som skal undersøkes (Lyberg, 2010). Forskerens forforståelse kan være med på å farge tolkninger og analyser av informasjon forskeren får i intervjuene og i observasjonene. Aase og Fossåskaret (2007) hevder forskeren samtidig må innse at det kan ligge to forskjellige meningsforhold eller saksforhold i samme handling. Hendelsesforløpet kan ha flere betydninger. Hvordan forskeren framhever noen hendelser og overser andre kan ligge i at forskeren styres av det som er faglig moteriktig. De kan ha styrt forskerens begrepsbruk, perspektiver og fokusering. Forskeren er også en konstruktør av mening, ikke bare en observatør.

I praksisnær forskning er det flere etiske utfordringer for forskeren. Å forske i sitt eget praksisfelt hevder Lyberg (2010) kan by på etiske utfordringer. Forskeren bør være både ansvarlig og oppmerksom på sine respondenter. Å gjøre feil og feiltrinn kan skje og forskeren må være ydmyk i slike situasjoner. Det viktigste er å unngå feil som kan være skadelige for andre. For å unngå det er det blant annet viktig at forskeren har tilstrekkelig metodisk og vitenskapelig kompetanse. Under mitt forskningsarbeid har jeg latt mine respondenter sette tidspunkt for intervjuene og observasjonene siden dette skulle skje i løpet av deres dyrebare arbeidstid. Jeg følte under alle mine intervjuer at vi hadde dårlig tid, så mengden av mine forskningsspørsmål ble noe forkortet. Det kan ha hatt betydning på kvaliteten på mine funn.

Vitenskapelig kompetanse inneholder også kunnskaper om det å være i dialog og relasjon. Dette krever sensitivitet, selvinnsikt, evne til refleksjon og forståelse av den andre og situasjonen man er i. Å være i dialoger i intervjuprosesser for å samle data krever andre ferdigheter og kunnskaper enn de som er nødvendige i forberedelsen og i bearbeidelsen av datamaterialet etter intervjuet. Det forutsetter at forskeren kan vise at hun er sensitiv tilstede, lar seg berøre og vurderer sine handlinger på en slik måte at den intervjuede opplever sitt eksistensielle behov ivaretatt (Lyberg, 2010, s. 120).

Det er flere elementer som kan forårsake hvordan resultatene av et individuelt intervju og observasjon ved et mastergradsprosjekt utarter seg. Et av de første valgene forskeren må ta er valget mellom respondent eller informant. Utvalg av riktige respondenter eller informanter, som vi har sett, kan være med å påvirke resten av forskningsprosessen og resultatene. Ved det individuelle intervjuet er det flere elementer som kan påvirke resultatene. Blant annet hvilken

måte forskeren velger å gjennomføre intervjuet på. Enten per telefon, på email eller ansikt til ansikt (Lyberg, 2010). I min undersøkelse valgte jeg å intervju respondentene ansikt til ansikt for å få en så nær relasjon til som mulig.

Hvordan forskeren legger føringer for intervjuet og observasjonene har også noe å si for prosessen og resultatene. Selv om forskeren i utgangspunktet ikke ønsker å legge noen føringer gjøres dette allikevel når informasjon skal samles inn og analyseres. Observasjonen supplerer det individuelle intervjuet ved å belyse hva som faktisk skjer. Kravet for observasjonene er at respondentene skal kunne kjenne seg igjen i analysen, men de trenger ikke nødvendigvis være enig i konklusjonene. Hvordan forskeren analyserer og tolker informasjonen fra intervjuet og observasjonene har mye å si for resultatet. Observasjonen kan også utfordre det individuelle intervjuet ved at respondenten ikke kjenner seg igjen. Forskeren kan ha forstått kommentarer feil, og forskeren kan ha påvirket respondenten i så stor grad at respondenten ikke har kunnet være seg selv under observasjonene. Å validere informasjonen fra intervjuene og observasjonene på den mest hensiktsmessige måten er positivt for resultatene. Dersom dette ikke gjøres kan funnene ikke bli bekreftbare og prosjektet kan miste troverdighet. Til slutt kan forskerens forforståelse være med på å farge tolkninger og analyser som blir gjort ut fra intervjuene og i observasjonene, og etiske aspekter som ydmykhet og forståelse for sine respondenter kan også være med på å påvirke resultatene (ibid).

11. Presentasjon og drøfting av resultater

Dette kapittelet representerer undersøkelsens hovedfunn. I mitt prosjekt har jeg som nevnt tidligere brukt en kvalitativ forskningsmetode som har gått ut på å gjennomføre åpne intervjuer med to spesialpedagoger, to assistenter og en pedagogisk leder som har ansvar for barn med diagnosen Down syndrom. Mitt råmateriale er opptak fra fem intervjuer som jeg har transkribert og kategorisert. Det er også informasjon fra tre observasjoner av forskjellige språktreningssituasjoner der jeg har tatt notater i form av løpende protokoller. Jeg har valgt å fokusere på data som jeg mener gir de beste svarene på min problemstilling. Jeg vil belyse mine funn gjennom sitater fra respondentene, siden jeg mener at deres uttalelser og refleksjoner i stor grad er viktig for oppgaven. Respondentene snakket mye, så sitatene ble lange. Jeg har derfor vært selektiv, og forkortet sitatene så godt det lot seg gjøre uten å miste nyttig informasjon. Gjennom tolkningsprosessen har jeg kategorisert og jobbet ut fra følgende forskningsspørsmål:

1. Kartlegging

Hvilke kartleggingmetoder blir brukt i forhold til språkvanskene til barnet?

2. Barnets språkmiljø – Alternativ kommunikasjon

Hvordan kommuniserer barnet med sine omgivelser?

Hvordan fungerer barnets språkmiljø, sett i forhold til ferdigheter i alternativ kommunikasjon blant de andre barna og voksne i barnehagen?

3. Tverrfaglig samarbeid

Hvilke instanser samarbeider barnehagen med og hvordan fungerer samarbeidet?

4. Språkstimulerende tiltak

Hvordan planlegges tiltakene i forhold til språk?

Hvordan gjennomføres den spesialpedagogiske hjelpen i forhold til språk?

5. Refleksjoner rundt språk og barn med Down syndrom

Hvilke tanker har respondenten i forhold til å jobbe med språk og barn med Down syndrom?

Min problemstilling: *Hvilke tiltak brukes i barnehagen for å fremme språkutviklingen hos barn med Down Syndrom?*

Det ble foretatt observasjoner når barnet deltar i språktrening for å få litt innblikk i hva barnehagen jobber med i forhold til språkstimulering, hva språktreningen innebærer og hvordan den blir praktisert. Jeg har som nevnt tidligere besøkt tre barnehager fra to nabokommuner der det går et barn i hver barnehage som har diagnosen Down syndrom. De to kommunene har forskjellige måter å tilrettelegge hverdagen for barna på. I den ene kommunen er det spesialpedagogens rolle å komme inn i barnehagen å jobbe direkte med barnet. I den andre kommunen kommer spesialpedagogen inn i barnehagene for å veilede pedagogene og assistentene som har ansvar for barnet.

11.1 Kartlegging

Når man som førskolelærer er usikker på om det er fare for språkvansker hos et barn er det vanlig at det tas i bruk kartleggingsmatriell for å få en oversikt over hva barnet mestrer og ikke mestrer. Spesialpedagogen kan også bruke kartleggingsmaterieell for å finne ut hvilke tiltak som kan passe best i hensyn til de vanskene barnet har. I forhold til barn med Down syndrom er det helt fra fødselen av fare for at barnet vil ha ulike vansker i forhold til språket og språkutviklingen.

Dette kapittelet er bygget opp på bakgrunn av forskningsspørsmålet:

Hvilke kartleggingmetoder blir brukt i forhold til språkvanskene til barnet?

I **Barnehage 1** har ikke barnet vært systematisk kartlagt siden like etter han begynte i barnehagen. Spesialpedagogen fortalte at de hadde brukt MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI) da barnet var yngre. Delen med Ord og gester.

Spesialpedagogen har også brukt *"Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår.*

Observasjon og pedagogisk bruk av lek for barn med og uten handikapp" (Vedeler, 1997).

Ellers evaluerer de barnet på faste samarbeidsmøter en gang i måneden. På samarbeidsmøtene deltar foreldrene og personalet i barnehagen som har ansvar for han. Spesialpedagogen sier de har planer om en ny kartlegging siden det er en stund siden sist. Til nå så har det meste av tiltakene kommet frem på ansvarsgruppemøtene. Da har spesialpedagogen ansvar for å legge opp treningen, så får assistenten videre oppgaver av spesialpedagogen. Logopedisk hjelp er et tiltak som nå er satt i gang.

I **Barnehage 2** kartlegges ikke barnet systematisk, men de evaluerer fremgangen til barnet hver uke under planleggingstiden til assistenten. Sammen med den spesialpedagogiske veilederen drøfter hun sider ved utviklingen hos barnet.

I **Barnehage 3** kartlegges barnets fysiske utvikling systematisk. Ellers evaluerer de fortløpende barnets utvikling i forhold til språk på avdelingsmøtene, og ut fra skjemaet de ansatte skriver etter språktreningen med Karlstadmodellen.

Ingen av respondentene bruker systematisk kartleggingsverktøy i forhold til å kartlegge språkutviklingen hos barna. Jeg får inntrykk av at alle barnehagene bruker tilnærmet lik metoden som Askland (2011) kaller *retrospektiv observasjon*. I etterkant av for eksempel en observasjon under språktrening eller lekegruppe, så setter personalet seg ned for å evaluere hvordan tiltaket fungerer for barnet og diskuterer eventuelle endringer eller videre tiltak. Ut fra mine studier finnes det ikke spesifikt kartleggingsverktøy for barn med Down syndrom, så derfor er det nok mest naturlig at barnehagene bruker de kartleggingsmetodene som de føler seg mest kompetente på, og som er mest aktuelt for barnet de jobber med. Mac Arthur Bates kartleggingsinstrument er i utgangspunktet et foreldrerapporteringsinstrument, men som Kristoffersen og Simonsen (2012) hevder så kan skjemaene brukes til ulike formål og det kan brukes av andre enn bare foreldrene. De kan med fordel brukes til å kartlegge barns språkferdigheter og videre definere forsinket språkutvikling. Selv om en av respondentene har tatt i bruk CDI, så er det allikevel flere år siden. Jeg antar en regelmessig kartlegging ville vært effektivt for å få en tydeligere oversikt over barnets nærmeste utviklingssone.

11.2 Barnets språkmiljø-Alternativ kommunikasjon

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for barnehagens forhold til alternativ kommunikasjon, og hvordan dette brukes i forhold til språkutviklingen hos barnet med Down syndrom.

Hvordan kommuniserer barnet med sine omgivelser?

Hvordan fungerer barnets språkmiljø, sett i forhold til ferdigheter i alternativ kommunikasjon blant de andre barna og voksne i barnehagen?

I **Barnehage 1** forteller assistenten at det er mest hun og spesialpedagogen av de voksne i barnehagen som bruker aktivt tegn til tale. Assistenten bruker tegn til tale når hun kommuniserer med barnet, men forteller at barnet derimot bruker veldig lite tegn. Han vil heller ha assistenten med for å vise henne hva han ønsker. Både assistenten og spesialpedagogen forteller at barnet har hatt mange tegn, men har sluttet å bruke dem. Han har heller ikke noe verbalt språk. Tidligere hadde han mange lyder som var en riktig indikasjon på ulike ting, for eksempel dyrelyder, men de lydene bruker han ikke nå lenger. Dersom barnet bruker tegn er det spesielt ved matsituasjonen, eller når han og assistenten er på trening i basseng.

Assistent 1:

“Han er veldig på at han gjerne vil ha meg med å vise. Men i visse situasjoner er det mer tegn. I matsituasjoner er det mer tegn, og når vi er på svømming. Da er det veldig mye tegn. Tegn for ”Svømming” og ”dusj”. Det er ting han liker veldig godt. Da føler jeg at tegnet er mer der enn på andre ting. I utesituasjon vil han heller ta tak i meg og henviser dit han vil. Der har vi med bilder ut som jeg kan vise han. Da blir det mer brukt som støtte. ”Åja, det var en bøtte du ville ha”. ”Det var huske du ville?”.

Spesialpedagogen opplever at barnet ofte skyver vekk bildene hun ber han om å velge, det opplever hun som vanskelig. Samtidig mener hun det er fint med et tydelig kroppsspråk, det er hans måte å uttrykke seg på.

Dette mener jeg samsvarer med det Askland (2011) mener om at vi voksne må være ydmyke og åpne for å se helheten i barnets uttrykk. Dersom det er vanskelig for barnet å bruke tegn forutsetter det at barnets nærmeste kan lese kroppsspråket til barnet godt. Slik får barnet uttrykt det han eller hun ønsker, og det kan få bekreftelser på ønsker og behov. Kroppsspråk er en sterk måte å fortelle andre hva man føler og ønsker. Assistenten bekrefter her ovenfor barnet at hun har forstått hva han vil, og at hun samtidig også godkjenner hans måte å kommunisere på ved å svare verbalt på det hun tror barnet ønsker eller å la seg lede av barnet.

Assistent 1 forteller at de andre barna på avdelingen bruker en del tegn aktivt.

“Jeg ser at på avdelingen så er det jo jeg som er mest sammen med barnet, så det blir jo at jeg bruker mer tegn enn de andre voksne på avdelingen. Det blir naturlig. De andre barna som sitter på samme bordet bruker mer tegn enn de som ikke sitter ved bordet. Det er jo spesielt i bordsituasjoner han bruker tegn”.

I forhold til bordsituasjonen i **Barnehage 1** så varierer de sjeldent på barna som sitter sammen. Assistenten sitter alltid sammen med barnet ved bordet. Det ser de på som nyttig for barnet.

I **Barnehage 2** bruker barnet og assistenten til barnet tegn til tale. Noen av de andre voksne behersker også noe tegn til tale. **Assistent 2** forteller at hun prøver å legge til rette ved å bruke tegn slik at de andre barna kan lære tegn og forstå hva tegnene betyr når barnet prater og viser tegn. **Assistent 2** synes ikke barnet bruker tegn effektivt, og mener grunnen til det er fordi hun har fått et bedre verbalt språk. Hun velger derfor tegnene bort. Dersom barnet kommer til kort verbalt så hender det seg at hun blir frustrert, da hjelper det med tegn. **Assistent 2** forteller at hun selv bruker tegn hele tiden, og at det er flere av de ansatte i barnehagen som bruker tegn, ihvertfall det de kan av tegn. De andre barna får ingen organisert opplæring i tegn, men de hermer etter **Assistent 2** og kommer ofte bort til henne for å spørre om tegnet for forskjellige ting. Ellers bruker de tegn i samlingsstund, til sanger og lignende. Når de synger er ikke barna så bevisste på at de gjør tegnene, men de voksne bevisstgjør for barna hva tegnene betyr. At de faktisk betyr noe, at ikke de bare er en bevegelse.

Spesialpedagogisk veileder i Barnehage 2:

“Assistenten er så god, hun er jo språkmiljøet (...) Det er jo så personavhengig dette her. Det er viktig å si. For det assistenten har er et naturlig talent”.

Dette understreker blant annet Tetzchner og Martinsens (2002) syn på at kunnskapsnivået i alternative kommunikasjonsmåter til de ansatte i barnehagen og barnets nærmeste har stor betydning for barnets utbytte av å bruke alternativ kommunikasjon.

Spesialpedagogisk veileder i barnehage 2:

“Assistenten er god på å gjøre de andre barna oppmerksomme på tegn. Å jobbe med omgivelsene er vel så viktig, så ikke det blir bare deres (barnet og assistenten) personlige språk. De andre ungene kommer jo til assistenten av en grunn, det at hun jobber indirekte og direkte, jobber med miljøet rundt barnet, slik at barnet kan ha en trygghet på at det kan kommunisere, og snakke med den stemmen det har, og de ordene det har, og at det er forståelig”.

Under observasjonen i språkgruppen i **Barnehage 2** fikk jeg se hvordan de andre barna ble oppmerksomme på tegn i organiserte aktiviteter. Hele tiden brukte den som styrte aktiviteten tegn til tale når hun kunne, og assistenten til barnet brukte tegn sammen med barnet når den som styrte aktiviteten snakket.

I alle tre barnehagene brukes tegn aktivt til forskjellige sanger i samlingsstund. Da går den voksne gjennom tegnene sammen med alle barna. Slik får alle barna et naturlig forhold til at tegn kan formidle det de synger og snakker om.

Spesialpedagogisk veileder i barnehage 2:

“Det viktigste er at assistenten signaliserer at barnet og assistenten forstår hverandre. Det er det assistenten gjør ved å være en voksen som ønsker å by på seg selv for å sikre at barnet blir møtt og forstått, og gir barnet redskap til å kunne uttrykke seg. Så dette gjør at det er riktig. For hensikten med denne støtten er jo at barnet uansett hva det sliter med skal kunne kommunisere, og føle seg inkludert og en del av fellesskapet”.

Assistent 2:

“Før så var ikke barnet så mye med de andre barna slik det er i dag, og ble veldig fort misforstått og gav opp (...) Før så jobbet jeg ikke så mye, og når jeg var der da så kom hun alltid til meg for å fortelle hva hun ønsket eller ville mye mer enn nå. Nå er det mye lettere, for nå har hun et bedre språk selv, og det funker å jobbe med henne. Vi ser jo det. Vi ser jo resultater. Det går jo sakte, men det er jo desto større å se de resultatene som faktisk er der”.

Spesialpedagogisk veileder i barnehage 2:

“Det er ulikt på funksjonsnivået til barn med Downs. De er jo like ulike som vi to er ulike. Jeg tenker at dette barnet er virkelig ei som skal ha livet sitt i det vi kaller det “normale livet”. Hun er en del av en helt vanlig sosial setting. Det er der hun hører hjemme, men så trenger hun bare litt ekstra støtte, flere repetisjoner for å lære det samme som andre, men hun har helt klart en kognitiv kompetanse på å lære som andre barn. Det er viktig å tenke på at hun skal være i et normalt fungerende miljø”.

Barnet i **Barnehage 3** har ingen fast assistent som følger henne, alle de ansatte på avdelingen har ansvaret for henne hver sin dag i uka. Den pedagogiske lederen forteller at de to dagene hun er på stor avdeling så har barnet en av de voksne som følger henne hele dagen, men de tre

andre dagene har en av de ansatte ansvar for henne, men at den personen er der for de andre barna samtidig.

Selv om barnet i **Barnehage 3** er fire år, har de valgt at hun skal gå ett år ekstra på den minste avdelingen i barnehagen, så i år er hun sammen med barn som er ett og to år yngre enn henne selv. To dager i uka er hun på stor avdeling med jevnaldrende, og de barna som er ett år eldre. Der er hun med på aldersdelte grupper.

Den pedagogiske lederen i Barnehage 3 forteller bakgrunnen for å holde barnet igjen ett år på den minste avdelingen:

“Det er rett og slett fordi vi ikke følte at barnet var klar for å gå over på den største avdelingen der det ble så veldig langt å strekke seg etter de andre barna. At hun kunne få større mestringfølelse sammen med de barna som var ett år yngre og som er litt forskjellig i utviklingen, slik at hun både kan føle seg lik som dem, og kan strekke seg etter dem. Samtidig som hun kan føle mestring i forhold til de som er to år yngre igjen. Det har fungert bra”.

I **Barnehage 3** er tegn til tale en del av hverdagen i barnehagen. Gjennom observasjonen jeg gjennomførte der så jeg at den pedagogiske lederen bruker tegn til tale gjennom hele Karlstadmodelltreningen. Hun bruker også tegn til tale sammen med de andre barna i samlingsstund. Ferdigheter i tegnspråk blant de ansatte i **Barnehage 3** er varierende. De voksne har ansvar for å lære tegn selv. De har fått en database som kalles “*Dagligspråk*” i barnehagen, men det synes de ansatte er tungvint å bruke fordi de må ut av avdelingen for å få tilgang på en datamaskin. Noen av de ansatte har tegnspråkapper på telefonene sine. På hvert avdelingsmøte planlegger de også nye tegn når de lager ukeplanen. Da bruker de tegn som er aktuelle i barnehagehverdagen, for eksempel når det skal være karneval eller når vi går inn i en ny årstid. Tegnene blir enten valgt ut fra hva barnet er opptatt av eller hva det skal jobbes med i barnehagen. Alle de ansatte får utdelt bilder av tegnene som de selv har ansvar for å lære. De prøver å bruke tegn til alle barna i barnehagen for å skape et språkmiljø for barnet med Down syndrom, men også for andre barn.

Pedagogisk leder:

“Vi prøver hardt å huske på å gjøre det gjennom dagen med alle barna i barnehagen. Vi ser jo det hos de som er flerspråklige, at det hjelper med tegn støtte. Det hjelper for å få inn det vi sier med et element til. Det er fint å kunne kombinere det”.

Dette understreker blant annet Helland (2012) sine tanker om hvor viktig det er at fagpersoner som jobber med barn med Down syndrom har den kunnskapen som trengs for å kunne avdekke behov og tilrettelegge så godt som mulig slik at barnet får positive utviklingsmuligheter, en tilfredstillende hverdag og et stimulerende miljø i barnehagen som det har krav på. Språkmiljøet til barna er sentralt for å kunne inkludere barnet i hverdagslige aktiviteter, og for at barnet skal kunne skape vennskapsbånd. Denne inkluderingsprosessen er en toveiskjørt prosess. For å kunne inkludere barnet må barna og de ansatte kunne forstå barnet og omvendt. Det er derfor viktig at de andre barna og de andre voksne i barnehagen også lærer hvordan de kan tilpasse sitt språk og ha nok kunnskap om den alternative kommunikasjonsformen. Det stilles krav til de ansatte som fagpersoner og som språkmodeller for barna. De må være oppdaterte og bevisste på hva det kreves av et stimulerende språkmiljø (Tetzchner og Martinsen, 2002; Høigård, Mjør og Hoel, 2009).

Jeg får inntrykk av at barnehagene jobber litt forskjellig i forhold til alternative kommunikasjonsformer. Barna er forskjellige og bruker de alternative kommunikasjonsformene i større og mindre grad. Assistenten i **Barnehage 2** og den pedagogiske lederen i Barnehage 3 sier at de ofte glemmer å bruke tegn siden barna prater så mye bedre enn før. Tegnene har forsvunnet mer og mer etter hvor bedre det verbale språket har blitt. Dette samsvarer jo med Holden og Gitlesens (2006) tro på at alle barn med Down syndrom kan lære seg å forstå tale og ikke er avhengig av å bruke tegn. Samtidig så kan det være bruken av tegn som har forbedret språkutviklingen til barna.

I **Barnehage 1** har jeg inntrykk av at de har brukt mye tid på å finne ut hvilket hjelpemiddel barnet egentlig trenger for sin språkutvikling. Det er selvfølgelig enkelt å prøve modeller og metoder som har dokumentert effekt for andre barn med Down syndrom, men respondentene bør ta hensyn til blant annet barnets utviklingspotensial, personlighet og fysiske muligheter og begrensninger, og kompetansen til personalet. Dersom ikke kompetansen er der, bør heller ikke barnet bli brukt som "prøvekaniner". De ansatte bør ikke ta i bruk metoder eller alternative kommunikasjonsformer de ikke har tilstrekkelig kunnskap om, og som ikke er tilpasset barnets evner og forutsetninger.

Ut fra min undersøkelse sitter jeg med et inntrykk av at et av barna risikerer å komme i en "prøvekanin-posisjon" siden de ikke klarer å finne et spesifikt hjelpemiddel eller en alternativ kommunikasjonsform barnet responderer aktivt på. Grunnen til det kan være mange. Det kan blant annet henge sammen med mangel på kartlegging av barnet og mangel på kompetanse hos fagpersonene rundt barnet.

Barnehagene jobbet aktivt for å skape et fungerende språkmiljø for barnet i barnehagen, og de andre barna i barnehagen var spesielt viktige som kommunikasjonspartnere. Det var varierende hvor mange av de ansatte som kunne beherske alternative kommunikasjonsformer som for eksempel tegn til tale, men i alle barnehagene ble de voksne oppfordret til å lære seg noe tegn til tale enten ved hjelp av databaser, bøker eller apper på telefonen. I alle barnehagene hang det illustrasjoner av tegn rundt omkring på avdelingen til barnet. I **Barnehage 3** fikk alle de ansatte i barnehagen, også de utenom barnets avdeling kopier av illustrasjoner på aktuelle tegn hver måned i posthylla si. Så var det den enkeltes ansvar å lære seg dem. Dette øker bevisstheten på at den alternative kommunikasjonsformen er noe alle har et ansvar for å lære. Det blir et felles mål at alle skal lære seg tegn, og bare det kan lette arbeidet med å lære seg dem. Dette samsvarer i stor grad med det Tetzchner og Martinsen (2002) mener om å "eie" tiltaket ved å lære seg kommunikasjonsformen barnet bruker.

Tetzchner og Martinsen (2002) nevner hvor viktig det er at språkmiljøet rundt barnet i barnehagen, altså de andre barna, pedagogene og de øvrige ansatte anerkjenner barnets alternative kommunikasjonsform. Slik kan barnet bli inkludert i samtaler og samspill med barn og voksne. Å lære seg alternative kommunikasjonsformer tar tid, men både Tetzchner og Martinsen (2002), og Ødegaard og Færevaa (2014) hevder de ansatte i barnehagen bør kunne mer tegn til tale enn barnet for å være gode språkmodeller. Både de ansatte i barnehagen og foreldrene bør være aktive brukere av tegn til tale. Barnehagens fagpersoner og foreldrene bør få god veiledning på hvorfor tegn til tale er nyttig for barnet og hvordan de bruker tegn til tale. Det kan være inspirerende for barnet dersom de andre barna kan tegn og er på den måten gode språkmodeller. Jeg har inntrykk av at de barnehagene som har deltatt på min undersøkelse i varierende grad gjør sitt ytterste for at barnet skal kunne kommunisere med alle barna og de voksne i barnehagen ved at de bruker aktivt tegn til tale i samlingsstund, spise- og lekesituasjoner og under språktrening, språkgruppe og lekegruppe.

11.3 Tverrfaglig samarbeid

Når et barn med Down syndrom begynner i barnehagen er det nødvendig at flere instanser må samordnes. Hvor mange instanser som er involvert er varierende. Dette samarbeidet skjer som regel ved et ansvarsgruppemøte eller samarbeidsmøte, på et kommunalt nivå. Dersom det skulle være behov for kompetanse utenom det kommunen kan tilby, skal også disse være representert i denne gruppen. Denne form for ansvarsgruppe er et tverrfaglig forpliktende samarbeid der mål, delmål, tiltak og oppgavefordeling skal drøftes, konkretiseres og fordeles. Alle representantene i gruppen har et delansvar som er forpliktende i forhold til oppfølging og behandling av barnet (Glavin og Erdal, 2010). I dette kapitlet gjør jeg rede for hvilke instanser barnehagen samarbeider med og hvordan respondentene føler at samarbeidet fungerer.

Hvilke instanser samarbeider barnehagen med og hvordan fungerer samarbeidet?

Spesialpedagogen i Barnehage 1 forteller at hun har søkt om hjelp fra både habeliteringstjenesten, PPT, og logoped:

“Jeg ropte om hjelp, i og med at jeg har slitt så mye som en har, så ønsker en jo hjelp. [...]Habiliteringstjenesten føler jeg at har sine kjepphester. Der er det bare bilder. Bilder, bilder, bilder. De bruker bilder når de prater, og det blir bare bilde, på bilde, på bilde. Det er noe med å fokusere på det og konsentrere seg om det, og det blir ikke det samme allikevel. Men jeg forstår det, men jeg har ikke fått det til å fenge barnet. Da tenker jeg samtidig at jeg gjør en feil når det ikke fenger. Hva er det jeg kunne gjort annerledes som kunne få det barnet til å ta tak i det? De er veldig sånn. Vi bruker bilder, vi bruker tegn og stemmen, alt sammen for det det er verdt. Habiliteringstjenesten tenker nok at tegn er noe som blir borte. [...] Har jeg et symbol, om det er fra ASK grunnpakke eller det er et vanlig piktogram så kan vi se på bildet. Det blir ikke borte slik som tegnet blir, og noen trenger litt tid før de kan svare. Før det får gått de veiene det skal er jo tegnet borte for lengst. Så jeg ser den, men vi stopper ikke med tegn for det, vi gjør det sammen med andre ting [...]Han hadde flere tegn tidligere enn han bruker nå, så vi er veldig obs på det”.

I **Barnehage 1** har barnet etter lengre tid også fått 20 timer med logoped. Logopeden skal komme til barnehagen for å jobbe med blant annet *Talk tools* og *Praksisalfabetet* med barnet. Kommunen har ikke logopeder som er kvalifiserte på disse hjelpemidlene, så derfor har de søkt om hjelp fra Helfo (Helseøkonomiforvaltningen). Logopeden er heller ikke fra kommunen, men kommer fra Barnas språksenter.

I **Barnehage 2** får assistenten til barnet veiledning hver tredje uke av en spesialpedagog som er ansatt i et spesialpedagogisk team i kommunen. Hun synes denne arbeidsformen fungerer stort sett bra, men hun presiserer at det er nytt for henne å jobbe på denne måten. Hun synes det er positivt at veilederen er i flere barnehager så hun kan komme med synspunkter og fortelle om tiltak som fungerer i andre barnehager. Slik blir det enklere å prøve nye ting, og ikke kjøre seg fast med det gamle.

Barnehage 3 samarbeider også med spesialpedagogisk veileder fra kommunen, og med logoped og fysioterapeut. Logopeden kommer til barnehagen en dag i uka. Da trener barnet munnmotoriske øvelser ved hjelp av blant annet *“Talk tools”* og *“Praksisalfabetet”*. De bruker også Ipad der barnet spiller spill som kan hjelpe henne med språkutviklingen. Samarbeidet med den spesialpedagogiske veilederen fra kommunen sier den pedagogiske lederen fungerer veldig bra. Veilederen er i barnehagen annenhver uke for å observere barnet sammen med personalet og de andre barna.

Den pedagogiske lederen i Barnehage 3:

“Det er veldig greit at hun kan observere slik, for det er ikke lett for oss å se sånt når vi står midt oppi det. Så er hun med på planleggingsmøter, der vi deler praksisfortellinger og får tilbakemeldinger på hva som er bra, eller det kunne du gjort på en annen måte, eller hvordan kan vi engasjere henne på det feltet. [...] Så hjelper hun mye til. Det er alltid veldig allright når hun kommer for vi kan spørre henne om alt vi lurte på i forhold til trening, metoder eller kommunikasjon. Enten har hun et svar med en gang, eller så tenker hun på det litt”.

Dette tverrfaglige samarbeidet er også med på å understreke bruken av retrospektiv observasjon som kartleggingsmetode. Som respondenten sier så er det nyttig at den spesialpedagogiske veilederen kan observere de ansatte og barnet i samspill. Slik blir det lettere for de ansatte å bli mer oppmerksomme på deres rolle, siden veilederen trekker frem ting som de ansatte ikke tenker over i samspillet med barnet.

Under observasjonene ser den spesialpedagogiske veilederen på hvordan barnet responderer på omgivelsene, men også på hvordan de ansatte jobber med barnet. Hun er blant annet med på å evaluere tiltakene som er satt i gang.

I alle barnehagene har de ansvarsgruppemøte i forhold til barnet med Down syndrom. Glavin og Erdal (2010) mener foreldrene er barnets viktigste ressurs i et tverrfaglig samarbeid. Alle respondentene hadde kontakt med foreldrene, men samarbeidet ikke noe mer med dem utover

den daglige kontakten ved bringe- og hentesituasjon, og på ansvargruppemøter. I denne undersøkelsen er ikke foreldrenes meninger med. Så hva de mener om samarbeidet er derfor ikke kjent.

11.4 Språkstimulerende tiltak

I dette kapitlet presenterer jeg hvordan respondentene planlegger, gjennomfører og evaluerer sine tiltak for barnet med Down syndrom.

Hvordan planlegges tiltakene i forhold til språk?

I **Barnehage 1** skjer planlegging og evaluering på samarbeidsmøtet som er én gang i måneden. Da er assistenten, spesialpedagogen og foreldrene tilstede. Assistenten forteller at hun har ingen planleggingstid, men at hun stadig får nye oppgaver som hun skal trene på med barnet. Hun har ingen fast tid hun trener med barnet, utenom når de skal svømme.

I **Barnehage 2** forklarer assistenten at hun har hovedansvaret for barnets opplæring, både det sosiale og det språklige miljøet. Hun jobber nært med pedagogisk leder som har det overordnede ansvaret for barnet. Assistenten får to timer i uka til planleggingstid. Da planlegger hun hvordan hun skal organisere språktrening, hun forbereder og produserer materiell som det er stort behov for, og evaluerer hva hun har gjort tidligere.

Assistent i Barnehage 2:

“Jeg går ikke videre hvis jeg ikke er ferdig med det jeg hadde forrige uke, så det blir jo evaluering hele veien på hvordan ting er. Hva har barnet blitt bedre på? Hva er det som ikke fungerer så bra? Hvorfor? Så må vi veie hva vi må gjøre annerledes”.

Den pedagogiske lederen i Barnehage 3 forteller at hver uke har de en halv time ekstra på avdelingsmøtet der de i fellesskap planlegger og evaluerer lekegrupper, treningen med Karlstadmodellen og utviklingen hos barnet. Blant annet kom de fram til at det fungerte dårlig for barnet at lekekameraten i lekegruppa ble byttet ut hver gang.

Pedagogisk leder: *“Det gikk bedre å ha det samme barnet. Slik ble det bedre kvalitet over leken og kommunikasjonen. Det fungerer bedre når ting blir gjentatt over tid”.*

Etter hver trening evaluerer den som har hatt treningen med barnet treningsøkten og skriver dette inn i et skjema som de har laget i barnehagen. Slik kan den personen som skal trene med barnet neste dag se hva som han eller hun kan jobbe mer med eller hva barnet synes er kjedelig, morsomt og lignende.

Hvordan gjennomføres den spesialpedagogiske hjelpen i forhold til språk?

I **Barnehage 1** har de prøvd ut forskjellige alternative kommunikasjonsmetoder. Noen med bedre hell enn andre. **Spesialpedagogen** har brukt noe Karlstadmodellen, men hun mener det går veldig mye ut på imitasjon. Spesialpedagogen forteller at hun ikke får til imitasjon med barnet: *“Vi prøver, og vi prøver. Jeg har prøvd, jeg har prøvd og jeg har prøvd, men det øyeblikket som jeg har jobbet med har jeg opplevd at der det er krav, så blir det stille”*.

Assistent 1 forteller at hun og spesialpedagogen har jobbet mye med Karlstadmodellen, men at de har på følelsen at det kommer til et punkt der det stagnerer. Så da prøver de noe nytt. Assistenten og spesialpedagogen bruker tegn til tale, men også bilder og symboler. Sammen med barnet bruker de en bildebok med bilder fra *ASK grunnpakke*. Dersom barnet lager sitt eget tegn bruker assistenten det tegnet. Det har han blant annet gjort med tegnet “sove”. Barnehagen får beskjed fra foreldrene dersom det er tegn han har begynt å bruke, og omvendt. Da brukes heller det tegnet han velger å ta i bruk.

Spesialpedagogen i Barnehage 1 har laget en ganske innholdsrik *Snakkebok* som hun kaller det, med bilder fra ASK. Bildene som brukes er helst de barnet er opptatt av og velger ofte, det er forskjellige bilder for forskjellige situasjoner. Boken blir mest brukt i forhold til bekreftelser for barnet.

Assistent 1 beskriver bruken av *Snakkeboken*:

“Sandkasse, huske, bøtte, sykkel, bil osv. Skal vi på tur så har vi egne for tur. Skal vi på stranda, så har vi egne for stranda. Bildene er laget i forskjellige temaer for hva vi skal. Dyr er en egen en. Han er vel ikke så veldig ivrig på dette her. Periodevis er det mer i bruk enn andre ganger”.

Barnet i **Barnehage 1** bruker også en Ipad som han har med seg til og fra barnehagen. Den håndterer han i følge assistenten og spesialpedagogen veldig godt. Derfor bruker assistenten og spesialpedagogen den en del. Spesialpedagogen er redd bildene ikke blir spennende nok til å vekke interessen og oppmerksomheten hans. Hun mener også at en Ipad er mer praktisk enn *Snakkeboken*.

Spesialpedagog 1 mener det er upraktisk at barnet skal måtte gå med den boka "under armen". "En Ipad er mer praktisk, særlig for det han kan bruke en Ipad, mest til det han vil selv".

Assistent 1 forteller at han bruker Ipad når han er inne på avdelingen. "Da kan han sitte og pusle, og det er også noe som samler de andre ungene rundt han, det er veldig spennende. Alle er klar over at det er han sin, men at de kan få lov å prøve litt. Det er ikke noe som er tilgjengelig for de andre på avdelingen. For å få litt samhandling med de andre barna på avdelingen så er Ipad'n et fint samlingspunkt".

Ipadn brukes i tillegg til trening sammen med assistenten også som belønning hvis han har jobbet bra med trening.

I **Barnehage 3** bruker også barnet Ipad, men det er til språktrening. Hun bruker Ipad sammen med logopeden. Da sitter de sammen og spiller for eksempel Bildelotto.

At barna mestrer bruken av Ipad er i følge Ødegaard & Færevaaag (2014) ikke så rart. Siden den visuelle styrken som barn med Down syndrom ofte har gjør at de først og fremst liker, men også klarer å håndtere en Ipad og andre tekniske verktøy. En Ipad mener jeg ikke bør brukes ukritisk. Foreldrene og personalet i barnehagen bør styre hva barnet gjør av aktiviteter på den, så den blir brukt på den mest hensiktsmessige måten i forhold til barnets behov.

I **Barnehage 1** får jeg inntrykk av at de prøver iherdig å vekke oppmerksomheten til barnet og interessen til å ville bruke tegn og de hjelpemidlene de har til rådighet. Det kan se ut til at dette fører til mer forvirring både for spesialpedagogen og assistenten. Verdifull tid blir brukt til å prøve ut hjelpemidler som kanskje er for kompliserte for akkurat dette barnet. Dersom spesialpedagogen hadde kartlagt hva barnet kan med litt hjelp og hva det behersker på egen hånd, skulle man kunne anta at det hadde vært muligheter til å søke om tekniske hjelpemidler, for eksempel en Rolltalk. Om det hadde vært prøvd ut en Rolltalk sammen med barnet, er det grunn til å tro at den ville vært mer interessant for han enn *Snakkeboken*. **Barnehage 1** har

mer fokus på at barnet skal bruke tegn og peketavle, blant annet siden det er det respondentene behersker godt. Barnets bruk av Ipad kunne også hatt en større betydning i kommunikasjonen med andre enn det den har til nå, men det forutsetter at både assistenten og spesialpedagogen kan beherske den. Siden barnet mestrer tekniske verktøy så greit er det grunn til å tro at taletekniske hjelpemidler som en Rolltalk eller Pegasus vil hjelpe for barnets kommunikasjon med andre, og for formidlingsevnen til barnet.

Som Ødegaard og Færevaag (2014) hevder så er forutsetningen for at barnet skal bruke tegn at barnet har lyst og intensjoner til å meddele seg. De må kunne rette oppmerksomheten mot noe annet enn seg selv. De må også kunne imitere og kunne bevege hendene slik at tegnene blir forståelige for andre. Dersom disse forutsetningene ikke er tydelig til stede hos barnet er det vel naturlig at spesialpedagogen i samråd med andre pedagogiske instanser og foreldrene finner andre kommunikasjonsformer som fungerer bedre for barnet.

I forhold til gjennomføring av språktrening sier **Assistenten i Barnehage 2**: *“Vi prøver å få til at barnet trener på Karlstadmetoden to ganger om dagen. Noen ganger er vi inne på avdeling, mens de andre barna er til stede, og andre ganger, gjerne en gang i løpet av dagen er vi inne på grupperom. Da sitter vi bare oss to og jobber skjematisk gjennom opplegget. Barnet synes det er kjempe gøy å trene”.*

Spesialpedagogisk veileder i Barnehage 2:

“Opplegget i Karlstadmodellen er en systematisk oppbygging av språket med tanke på hvor barnet er i utviklingen, som baby er det med bilder, men nå er hun jo kommet helt opp til enkel grammatikk. Da driver man jo og leker med det som blir skriveretning, substantiv og verb. Det gir henne en type ord og tegn. Så hun har et leksikon, så hun har en innebygd forståelse for mange substantiv og mange objekter i en setning, og noe verb. Så lekes det med det, og hun skal på en måte huske det når hun skal begynne på skolen, og drive med det. Gjentakelser og gjentakelser av kunnskap, og leke med kunnskap som blir mer som jobb senere”.

I tillegg til Karlstadmodellen bruker barnet i **Barnehage 2** ”PODD - Pragmatic Organisation Dynamic Display”.

Spesialpedagogisk veileder i Barnehage 2:

“Det har skjedd noe nytt, siden vi opplevde noe nytt i våres at barnet hadde en stagnasjon i å uttrykke seg. Så hun fikk ikke meddelt ønsker og behov i forhold til kapasiteten på forståelsen. Og da kom dette dilemmaet opp med at denne barnehagen har et antall voksenbrukere som skal trene seg opp, og for dem ble det med å bruke tegn, det ble for utfordrende. Så det språkmiljøet her ble lite konstruktivt for barnet. Det vi opplevde var at hun hadde veldig lav

prosent på å uttrykke seg i forhold til ønsker og behov. Det var rett og slett sjokkerende. Så da har vi begynt å jobbe med en metode som vi kaller alternativ kommunikasjon. Så nå skal det lages en bok som kalles PODD. Det er en bok med bilder der hun rett og slett skal kunne manøvrere seg i en peke-snakke-bok, en kommunikasjonsbok. Det er også et språk som man må lære seg helt fra grunnen av. Så barnet må lære at dét symbolet betyr "spise". Da må hun da peke på symbolene "jeg" "vil" "spise". Det har hele barnehagen vært på opplæring i, i samarbeid med habiliteringstjenesten. Vi har vært på kurs via Hjelpemiddelsentralen og NAV. Så det har vært mye kursing for å få til en kompetanseheving blant personalet rundt den nye måten å prate på. Så barnet er nå i "flowen" på å bruke tre metoder. Tale, norsk med tegnstøtte og PODD. Så har det vært noen utfordringer med å få den godkjent, så det har tatt tid, så denne boka venter vi på. Foreløpig bruker de "tematavler" på avdelingen, for eksempel matbrikken. Den blir litt mangelfull i forhold til hvor hun er i sin kommunikasjon egentlig, men det er for å begynne å øve på den måten å kommunisere på. Hensikten med den er at barnet skal få uttrykke seg mer reelt om hvordan hun har det. For hun har ikke alle ordene, og ikke tegn. Omgivelsen forstår ikke alle tegnene hun viser, familien har vanskelig med å forstå tegnene hennes. Det gjelder både i barnehagen og hjemme".

Assistenten i Barnehage 2 i forhold til bruk av PODD:

"Den går mer på hennes kommunikasjon ut til andre. For du har jo sikkert hørt noe av det hun sier nå på avdeling, og noe av det regner jeg med at du forstod at hun sa, men andre ting blir litt mer bablete. Litt vanskelig å forstå hva som blir sagt. Da skal PODD-boka hjelpe henne med å kunne peke seg frem til det hun vil. Hun skal først prate, og blir hun ikke forstått på det, og kan hun tegnet, men folk ikke forstår tegnet, så er pekeboken det siste alternativet. Så hun skal få lov å si det hvis hun kan det. Vi kan ikke tvinge henne til å peke hvis hun kan si det" [...]Det handler om å bygge hennes selvtrillit også".

Her har barnehagen evaluert og kommet frem til at barnet trenger et supplerende hjelpemiddel siden omgivelsene har vanskelig for å forstå alle tegnene hun lager. Dette er i høy grad i samsvar med det Høigård (2006) mener er viktig i forhold til å følge nøye med på barnets utvikling, og hvor viktig det er at fagpersonene rundt barnet vet hva de må se etter. Barnet skal kunne bli forstått og ha tilhørighet i samfunnet rundt seg, men også ha innsikt i seg selv. En språkvanske vil berøre hele livssituasjonen til barnet (Høigård, 2006; Espenakk et al., 2007; Halaas Lyster, 2014).

Spesialpedagogisk veileder i Barnehage 2:

"Barnet har en god språkutvikling. Hun snakker mye mer nå, og jeg ser jo i leken at det er direkte kommunikasjon mellom henne og et annet barn, som er ett år yngre enn henne. Der hun kan snakke tre og fire ord i setninger, og han forstår dem selv om dem ikke bruker tegnstøtte. Så hun er i mye bedre utvikling, så det kan se ut som at det og også gå over til bildestøtte har hjulpet på barnets språkutvikling og barnets språkmiljø. For det er lettere for de voksne å peke på, og barna har også vært interessert i å peke på".

Spesialpedagogisk veileder i Barnehage 2: *“Å gi tid er et sentralt stikkord tenker jeg. Å være en god og trygg voksen som gir tid til dialogen mellom barn. Det var dokkelek med tre jenter, og jeg var tilretteleggeren, litt i rolle som “hjelper”. Jeg sitter og skriver notater. Jeg tenkte at det er dette som gjør at barnet har så god utvikling. At det er at assistenten snakker med disse andre barna like mye. Oppmuntrer til direkte dialog mellom barna. Og når barnet prøver å mestre det å kle på en dokke en jakke, og hun ser at det tar tid, det er litt vanskelig. Da klarer hun å gi intensjoner og tid til at da sitter vi i den roa, så kan hun bruke den tiden at det tar å ta på den jakka. Helt til barnet kommer med et “ååh”, som er et tegn på at nå klarer hun ikke mer, istedenfor å være på tilbudssiden som vi voksne ofte er, så gjør hun det geniale at hun sier rolig “Du får si ifra hvis du trenger hjelp da”. Da tenker jeg at her er det så mange lag. At det at barnet skal være selvstendig i forhold til at hun skal be om hjelp, at hun skal kjenne på et behov og kunne kommunisere behovet, og så skal hun bli møtt. Istedenfor at barnet bare lager en lyd så er vi voksne der. Hva lærer hun da? Jo at hvis jeg lager lyder så skjyer det noe, men den lyden ville ikke fungere på andre barn. For eksempel at ordet “hjelp” må til. Det er med på at jeg ser at utviklingen både språk og sosialt henger veldig sammen. Å gi tid til lekegrupper, det var en lekegruppe i 50 minutter med god stemning og dynamikk, og målene var et bakteppe”.*

Barnet i Barnehage 3 har språktrening med Karlstadmodellen hver dag med den voksne som har ansvaret for henne den dagen. De har kommet til boken: *Språkutvikling hos barn med språkvansker 3*. Barnet trener blant annet enkel grammatikk. Verb som *hopper* og *løper* er ord som hun øver på. Det er også forskjellige fortellinger, blant annet om fire mus som har nesten samme navn, der barnet skal finne riktig mus til riktig navn.

Pedagogisk leder:

“Hun er veldig god til å memorere, og huske fra gang til gang. Jeg sleit jo med å kunne navnene på de musene, men hun husker det kjempe godt. Hun har holdt på med det i tre uker. Hun er veldig morsom å jobbe med, for hun er så ivrig og tar ting så lett. Det er kjempe morsomt og givende”.

Tidemann-Andersen og Skauge (2003) hevder at barn med Down syndrom kan ha vansker med det auditive korttidsminne. Langtidsminne fungerer bedre. At barnet husker riktig mus understreker hvor viktig repetisjoner over lengre tid er til nytte for barn med Down syndrom, og at hukommelsen hos barna er forskjellig. Det understreker også store individuelle forskjeller på barn med dette syndromet.

I forhold til språkstimulering følger barnet i **Barnehage 3** også Karlstadmodellen. Hun er også med i en lekegruppe. Lekegruppen innebærer at det blir satt av tid til at barnet skal leke med et annet barn over en viss periode. De har bestemt at hun skal leke med det samme barnet, for å knekke lekekoden, og få til korte lekesequenser og få et repertoar, så hun kan si hvilke leker hun vil leke.

Pedagogisk leder i Barnehage 3:

“Ellers i hverdagen følger vi jo henne opp i språket, sosialt og bare være der tilstede og minne henne på “Hva kan du si hvis du vil være med å leke?”, eller “Jeg ser du synes dette er vanskelig, hva kan du gjøre da?”, eller “Hva kan du spørre om da?”, “Kan jeg hjelpe deg?”.

I barnehagen er det flere situasjoner som barnet får mulighet til å trene på kommunikasjon og språk. Barnet er blant annet med på samlingstunder der de jobber med *Steg for steg*. Det er ikke et undervisningsopplegg som bygger på språkutvikling, men har til hensikt å redusere aggressiv og impulsiv atferd. Det går ut på trening av barnets sosiale kompetanse og for problemløsning (Nasjonalforeningen for folkehelsen, 1991).

Karlstadmodellen er en kjent modell som kan være lett å forbinde til barn med Down syndrom siden Irene Johansson er et kjent ansikt utad for denne diagnosen. Barnet i **Barnehage 1** har vansker med imitasjon, derfor jobber de ikke lenger med Karlstadmodellen. Siden barn med Down syndrom er så forskjellig så bør man heller ikke forvente at Karlstadmodellen fungerer å bruke for alle barn med Down syndrom. I **Barnehage 2** og **Barnehage 3** jobbes det hver dag med Karlstadmodellen med barna. Jeg fikk inntrykk av at de jobbet strukturert og at de fant barnets nærmeste utviklingssone i arbeidet. At barnet synes det er gøy å trene er viktig for motivasjonen til å ønske å trene videre.

Alle barna var med i lekegrupper. Det er derfor grunn til å tro at lek blir sett i et språklig perspektiv. Den spesialpedagogiske veilederen bruker en situasjon i lekegruppe til å evaluere barnets utvikling. Dette samsvarer i stor grad med det Vedeler (1999) mener om at lek bør brukes som et tiltak for læring av språk og kommunikasjon.

11.5 Refleksjoner rundt språk og barn med Down syndrom

Hvilke tanker har respondenten i forhold til å jobbe med språk og barn med Down syndrom?

Jeg opplever en veldig frustrert og rådløs spesialpedagog i **Barnehage 1**. Hun vektlegger mangel på imitasjon hos barnet som et av de vanskeligste utfordringene.

“Imitasjon er jo på en måte det grunnleggende[...] Dette med imitasjon i det hele tatt er veldig veldig vanskelig”.

Spesialpedagogen i Barnehage 1: *“Ja, jeg kan jo aldri nok, det er stadig nye ting å lære. Jeg skulle gjerne visst masse om å få lyder, og få barnet engasjert i språk. Hva er det jeg gjør feil? Jeg leser alt jeg kommer over, det kan være på nett, det kan være i Spesialpedagogikk (bladet), samtidig så tenker jeg: Får dette barnet språk? Altså verbalt språk? Han har jo alt som skulle tilsi at han kunne det. Hørselen er bra, han produserer lyd. Det er så mye en ikke forstår. Så den åpenbaringen jeg ser for meg nå er denne logopeden. Nå setter jeg min lit til henne og ”Talktools”. Når det gjelder Down syndrom så er jo de like forskjellige som vi er. Noen snakker tidligere enn andre, noen snakker veldig seint, noen får ikke språk, så det er et veldig mangfold”.*

Assistenten i Barnehage 1:

“Det er jo å prøve og finne inngangsvinkelen til språket. Det er jo alltid forskjellige behov i en barnehage med språk. Alle har jo nytte av den måten vi trener med dette barnet på. Da er det kanskje viktig å tenke på at det kanskje ikke alltid er det verbale språket som skal ut, det er like viktig at han blir forstått og får bekreftelser. Vi føler at han blir forstått, og at han forstår oss, men det er å få fram språket som vi jobber veldig for. Så derfor prøver vi på alle mulig måter det. Nå har vi veldig tro på munnmotorikken og stimulere kjeven, tunge og lepper og lignende. Vi prøver på mange forskjellige innfallsvinkler. Vi trodde vi skulle få fram språket på sang. Vi synger og synger og synger, på trening så synger vi, men da fikk vi til enkelte ord. For eksempel “Tommelfinger hvor er du?”. Da fikk vi frem du. Da kom det inn, men så ble det borte”.

Den spesialpedagogiske veilederen i Barnehage 2 og 3:

“Jeg synes det er veldig spennende å vite at det finnes andre måter å kommunisere på enn tegn. Som PODD. Jeg har også jobbet med Ordbildemetoden. Å vite at det finnes ulike metoder som voksen. Det er essensielt. Alle har ikke nytte av Karlstadmetoden, selv om den er veldig godt dokumentert og har gode resultater av den. Så har jeg jo erfart at når jeg jobbet med to barn med Down syndrom samtidig så promoterte den ene på Karlstadmetoden og hun andre på Ordbildemetoden. Det er vanskelig, jeg kan ha grunnleggende kunnskap og viten om, men å bli god i denne måten å lære språk på, og lære bort språk på, og bli god i å kommunisere på denne måten må du bruke det, og leve i det. Jeg har jo ikke den

hverdagserfaringen som veileder. Det er jo som når du skal lære deg engelsk, da må du være i et miljø der de snakker engelsk ellers har det ikke noen funksjon. Jeg bruker mer tegn og gester i min måte å prate på”.

Den pedagogiske lederen i Barnehage 3 har disse tankene om Karlstadmodellen og tiltakene rundt barnet:

“Jeg var veldig skeptisk i starten for jeg synes det var et veldig snodig og rigid opplegg rett og slett, og med veldig rare figurer og navn, men jeg ser jo at barnet responderer veldig bra på det, og hun lærer, og hun leser, og kjenner igjen, og uttaler, så jeg synes det fungerer veldig bra. Noen ganger tenker jeg at hvorfor gjør vi dette her, jeg skjønner ikke tanken bak det, at det virker litt fjernt. At vi for eksempel skal hoppe tilbake til noe hun kunne når hun var to år, for slik har det vært når vi har jobbet oss gjennom disse bøkene, og da tar vi en vurdering og bruker litt sunn fornuft og modifiserer litt eller så hopper vi bare over det, for hvis man bruker det helt slavisk så blir det nok litt sånn rigid og rart. Vi gjør litt vårt eget og vi spør også veileder om hva som er tanken bak. [...] Hvis hun ikke hadde jobbet etter Karlstadmodellen og vært i en vanlig barnehage i dag. Da tror jeg hun hadde ligget veldig mye mer bak enn hun gjør nå, for det er klart hun trenger den en-til-en kontakten og treningen, det ser jeg veldig. I store folkemengder som det blir i en barnehage, der forsvinner hun litt, hun blir ikke så aktiv, og hun blir ikke så aktiv til å meddele seg. Hun trenger å få roet seg og ha den en-til-en kontakten. Jeg tror nok det at hun hadde vært en helt annen jente. Jeg tror det er en kombinasjon av alt vi gjør i barnehagen her som er så viktig for barnet, det med en-til-en trening, og at hun blir fulgt opp ute i barnehagehverdagen og at vi bruker tegn i samlingsstund med de andre barna og skaper et språkmiljø, pluss at logopeden har kommet på banen nå det siste halve året. Jeg tror det er en veldig fin kombinasjon av alt, at det gjør det så bra for barnet”.

Den pedagogiske lederen i Barnehage 3 kunne ønske hun hadde mer kunnskaper om tegn:

“Nå er det slik at vi skal ligge foran henne tegnmessig, og det er sinnsykt vanskelig nå som hun har blitt så god til å kommunisere og prate og uttrykke seg. For hun kan veldig mange tegn, og vi skal hele tiden ligge foran. Det bidrar til at vi bruker mindre tegn. Det er det vanskeligste. [...] Nå som barnet har blitt så flink til å prate og uttrykke seg så forståelig, så synes jeg det er vanskeligere med tegnstøtte, for hun forstår det allikevel tenker vi, men så er jo det litt feil, for det er jo vanskeligere for henne å forstå uten tegnstøtten. Det har vist seg gang på gang. Alt går mye bedre hvis vi bruker tegnstøtte, men i hverdagen er det litt “fort og gæli”, og man “skal bare”. Da er det ofte man glemmer det. Hun bruker jo også mindre tegn nå enn det hun gjorde før, men hun opplever også at vi forstår henne bedre hvis hun bruker tegn, og vi minner henne på det, “Hvis du viser meg tegnet så forstår jeg det lettere”. For noen ganger sier hun ting litt utydelig og litt fort, og da er det litt vanskelig å forstå det på første forsøk, og da blir hun gjerne litt frustrert. Det skjønner jeg jo, for man vil jo gjerne gjøre seg forstått”.

11.6 Observasjonene

Barnehage 1:

Observasjonen ble gjennomført på et grupperom der barnet som regel har språktrening med spesialpedagogen. Jeg fikk utdelt et skjema over en typisk treningsøkt. Treningen ut fra skjemaet innebærer en innledning der målet er å få barnets oppmerksomhet og blikkontakt. Metoden for dette er å si at nå skal vi jobbe med tegn støtte og synge en sang som kalles "Hvor er ...?". Videre er det målet å øke visuell oppmerksomhet og forbedre formoppfatning. Metoden for dette er å pusle med 6-8 brikker eller lottobrett med 6 brikker. Neste mål er igjen å få felles oppmerksomhet og blikkontakt. Metoden for dette er at spesialpedagogen eller assistenten leser boka "Ludde og telefonen". I tillegg til å lese brukes det tegn og bilder fra ASK og trefigurer av dyr som er i boka. Eller så får barnet velge mellom de to sangene "Tommefinger" eller "Oppe på fjellet". Neste mål er at barnet skal imitere lyder, imitere etter den voksne når den voksne tar med begge hender på ulike kroppsdelene og øke oppmerksomheten rundt dette. Som avslutning sier de en fast regel og synger en fast sang. Målet for dette er forutsigbarhet.

Treningsøkten jeg observerte var noe lik som beskrivelsen ovenfor, men siden den ble litt kortere så ble den ikke helt identisk. Treningsøkten begynte med at barnet fikk beskjed om å sette seg på stolen sin. Stolen er en spesialstol som er godt tilpasset barnet, og den har et brett som festes foran barnet når det sitter i stolen. Spesialpedagogen satt rett foran stolen vendt med kroppen mot barnet. Hun begynte med å synge sangen "Hvor er....?" og deretter "Bake bake kake". Under sangene holder spesialpedagogen hendene til barnet, og barnet blir veldig opptatt med å se på hendene til spesialpedagogen. Etter de har sunget legger spesialpedagogen "nopper" i forskjellige farger på brettet foran barnet. Så går hun igjennom fargene på hver "nopp". Barnet følger med. Så får barnet valget mellom å leke med tog eller klosser. Valgene blir introdusert ved hjelp av bilder klistret på en sort mappe. Spesialpedagogen forteller til meg at barnet får to valg av aktivitet, flere vil bli forvirrende. Spesialpedagogen er opptatt av at barnet skal peke på bildet, og ikke strekke seg etter lekene som ligger klare på bordet. De leker en god stund, hele tiden bruker spesialpedagogen tegn og bekrefter hele tiden hva hun tror han mener ved å kommentere det barnet gjør. Slik leser hun og tolker barnets kroppsspråk, lyder og gester. Helt til slutt synger hun den faste sangen og sier den faste regla med tegn. Da forstår barnet at det er ferdig med treningsøkta og går ned fra stolen sin.

Barnehage 2:

I barnehage 2 observerte jeg barnet når det var med på *språkgruppe*. Barnet er med på en språkgruppe én time i uka. Det var syv barn med i språkgruppen. Alle barna var fire år, og alle barna trengte litt mer støtte i enten språkforståelse eller uttale. Språkgruppen var på et eget rom der de fikk sitte på hver sin lille stol i en hesteko. På hver stol lå det et kort med et bilde på. En pedagogisk leder var den som ledet språkgruppen. Barnets assistent og en annen assistent var også med. Den pedagogiske lederen begynte med å si at alle barna kunne ta frem bildet som lå på stolen. Så tok de turen rundt for å høre hva barna kunne se på bildet. Det som det var bilde av på kortet hadde samme bokstav som forbokstaven til barnet. Gjennom hele runden med bildene satt barnet med Down syndrom på fanget til assistenten sin. Assistenten til barnet med Down syndrom og også den pedagogiske lederen viste tegn til både barnas navn og hva som var på bildet. Gjennom runden imiterte barna den pedagogiske lederen når hun sa ordet for hva som var på bildet og barnas navn. For eksempel *Marius-mais*. Noen av barna prøvde også å vise tegn. Da roste den pedagogiske lederen dem veldig for at de prøvde. Barna sa da at de hermet etter den voksne. Neste aktivitet var en *titteboks*. Det går ut på at barnet titter i en boks og får se en gjenstand. Denne gangen var det en hånd klippet ut i papir. Den pedagogiske lederen spurte så hver og en etter tur hva barnet kunne se og hva barnet brukte hånden sin til. Ett og ett barn var i fokus om gangen. Da barnet med Down syndrom skulle titte la den pedagogiske lederen hånden til barnet oppå papirhånden. Så viste hun tegnet for hånd, og så spurte hun barnet hva hun brukte hånden sin til. Barnet kom ikke med noe svar, så den pedagogiske lederen sa til barnet: "*Du bruker hendene dine til å prate og lage tegn*". Siste aktiviteten i språkgruppa var *snakkepose*. Det gikk ut på at en fløyelspose var fylt med forskjellige ting, blant annet en skje, gaffel og kniv. Den pedagogiske lederen gikk fra det ene barnet til det andre med posen. Hvert barn fikk stikke hånden i posen uten å se. Barnet skulle så gjette på en gjenstand bare ved å føle seg frem med hånden. Barnet med Down syndrom stikker hånda ned i posen og vil dra opp tingen for å se, men den pedagogiske lederen vil at barnet skal føle og gjette. Barnet gjetter riktig, men vil se hva det er i posen. Gjennom hele denne seansen bruker den pedagogiske lederen tegn støtte og sier begreper som kort-lang, stor-liten og lignende. Hun tar seg god tid hos hvert barn for å snakke om hver ting de kan føle. Hun snakker også veldig tydelig med korte setninger. Assistenten til barnet brukte hele tiden tegn støtte for å tilføye tegn til enkelte ord der den pedagogiske lederen ikke brukte tegn.

Ut fra observasjonene så jeg at barnet hele tiden har kontakt med assistenten gjennom blikkontakt. Assistenten oppsøker også barnet for å vise tegn til hva den pedagogiske lederen og de andre barna sier. Jeg fikk også sett at de andre barna hele tiden blir introdusert for tegn og at de bruker tegn når de prater. Ved at de voksne roser barnet veldig når det viser tegn, ser jeg det som en bekreftelse på at tegn er noe de ønsker at alle barna skal bruke.

Barnehage 3:

Det ble foretatt en observasjon av en *Steg for steg*-samling. En pedagogisk leder styrte samlingen. Hun brukte tegn til tale gjennom hele samlingen. Dagens tema var "sint". Barna fikk først se en plakat med et barn som er sint. Alle barna fikk gjette hva barnet på bildet følte inkludert barnet med Down syndrom. Når barna fikk ordet, sendte pedagogen en rispose til barnet. Risposen signaliserte at dette barnet hadde ordet og at de andre barna måtte lytte til hva barnet med risposen sa. De sang også en sang om det å være sint. Pedagogen viste tegn gjennom hele sangen. Selv om ikke samlingen i hovedsak bygget på språk, så skjedde det veldig mye i forhold til språk under samlingen. Barna fikk lytte til ord, de fikk lære tegn, de måtte vente på tur til å snakke og de fikk sagt det de ønsket.

Det ble også foretatt en observasjon av barnet med Down syndrom under en språktrening med Karlstadmodellen. Det var barnets pedagogiske leder som skulle styre språktreningen. Den spesialpedagogiske veilederen var også med. Jeg satt i bakgrunnen, mens barnet og de to voksne satt sammen med barnet rundt et bord. Treningen begynte ved at barnet skulle velge mellom aktiviteter hun ønsket å gjøre ved å peke på et bilde og si hvilken aktivitet hun ville gjøre. Hun valgte først *Papirdokkelek*. Det gikk ut på at barnet skulle legge en papirdukke, som var forskjellige figurer, blant annet en bamse, en baby, en katt, en kanin og en hund, i en seng som også var laget i papir. Det ble en samtale mellom den pedagogiske lederen og barnet om "Hvem er trøtt?". Barnet la bamsen i senga og sa: "Bamsen er trøtt". Den pedagogiske lederen bekreftet det og samtidig viste barnet tegnene for "Bamsen er trøtt".

Neste aktivitet var "*Leseboka*". Barnet leste i boka om å hoppe sammen med den spesialpedagogiske lederen. Barnet leste mens det pekte på ordene under bildet; *Reven hopper*. Den spesialpedagogiske veilederen bekreftet det ved å gjenta setningen etter barnet.

Den tredje aktiviteten var *Ordklassebokser* (se bilde side 40). Det innebar at barnet hadde tre bokser foran seg på bordet. En boks for hver ordklasse. Så hadde hun ulike lapper som hadde forskjellige former: firkant, trekant og sirkel. Barnet leste først ordet på den ene siden av kortet, for så å om bildet på andre siden av kortet var det hun hadde lest. Så puttet hun ved hjelp av den pedagogiske lederen kortet opp i riktig ordklasseboks.

Neste aktivitet var en *Kategorisnurrer* (se bilde siden 40). Det gikk ut på at barnet skulle få en innsikt i kategorier. På hennes snurre var det dyr som var kategorien. Barnet snurret rundt og så på hvert dyr, sa navnet på dyret og lagde tegnet for hvert dyr.

Siste aktivitet var en fortelling på flannelograf om musene *Lisse*, *Disse*, *Sisse* og *Nisse*. De var skåret ut av papp og hadde forskjellig form. På baksiden av musene stod navnet på musa. Den pedagogiske lederen begynte å fortelle mens musene lå med baksiden opp. Etter hvert som den pedagogiske lederen fortalte og nevnte navnene på musene tok barnet det hun mente var den riktige musa og satt den opp på tavla. Barnet tok opp alle musene i det hun hørte riktig navn. Den pedagogiske lederen var ikke sikker på om barnet kunne kjenne igjen bokstavene, og hun var ikke sikker på hvordan hun kunne kjenne dem igjen.

Denne observasjonen var veldig innholdsrik, og det ble en utfordring å få med seg alle detaljer, men jeg fikk mye informasjon om hva en språktrening med Karlstadmodellen kunne innebære. Jeg fikk inntrykk av at aktivitetene var noe barnet likte veldig godt. Ved at hun fikk velge rekkefølgen på aktivitetene ble det lystbetont og en positiv opplevelse for både barnet og for den pedagogiske lederen.

12. Avslutning

12.1 Oppsummering

Undersøkelsen førte meg til tre forskjellige barnehager. Barnehagene er ulike, personalet rundt barnet er organisert forskjellig og tiltakene varierer. Siden barn med Down syndrom er så ulike synes jeg det ville være interessant å se hvordan de forskjellige barnehagene ser på betydningen av språkmiljøet og hvordan barnehagen legger opp språktreningen for barnet. Barna som mine respondenter jobber med har forskjellige behov og forutsetninger. Barna har utfordringer på noen av de samme feltene, men graden av vanskene varierer. Derfor er det forskjellige tiltak som brukes for å fremme språkutviklingen til barna.

Observasjonene gav meg et meningsfullt innblikk i hvordan språktreningen er lagt opp og gjennomføres, og hvordan noe av materiellet som brukes ser ut og hvordan de blir brukt i språktreningen. Jeg fikk også innblikk i hvordan en *Språkgruppe* og en *Steg for steg*-samling kan gjennomføres der et barn med Down syndrom er en del av barnegruppen.

Alle respondentene bruker både observasjon med etterfølgende veiledning og en form for retrospektiv observasjon som kartleggingsmetode for å evaluere språkutviklingen til barnet. Ingen av respondentene bruker kartleggingsverktøy.

Alle respondentene deltar på samarbeidsgruppemøtene til barna. To av respondentene mente samarbeidet mellom de ulike instansene var nyttig for å reflektere over egen praksis. En respondent følte hun ikke fikk tilstrekkelig hjelp fra enkelte instanser.

Tiltakene i barnehagene varierer. Tre av respondentene jobber med språktrening ut fra Karlstadmodellen. De mener at Karlstadmodellen fungerer bra sett i forhold til språkutviklingen hos barna. To av respondentene har tidligere jobbet med Karlstadmodellen med barnet de samarbeider om, men følger ikke opplegget lenger.

Ut fra denne undersøkelsen fremkommer det ikke hvilken effekt Karlstadmodellen og de andre tiltakene har hatt for barnas språkutvikling. Det var heller ikke undersøkelsens problemstilling og mål. Allikevel er det en interessant problemstilling. Respondentene sier

derimot noe om hvilke tilpasninger som gjøres i forhold til tiltakene for å bedre språkutviklingen til barna. Respondentene deler sine egne erfaringer og tanker rundt tiltakene. Det er naturlig nok varierende erfaringer og oppfatninger av tiltakene mellom barnehagene.

Alle respondentene mener språkmiljøet rundt barnet er vesentlig viktig for en positiv språkutvikling. Ved at de ansatte og de andre barna lærer seg den alternative kommunikasjonsformen utvider man barnets kommunikasjonsnettverk.

12.2 Konklusjon

Som konklusjon kan tiltakene som mine respondenter har erfaring av å bruke oppsummeres slik:

- Det finnes ikke enkelte standardiserte tiltak for barn med Down syndrom. Tiltakene er basert på barnets intellektuelle og fysiske behov, samt barnets personlige styrker og svakheter.
- Respondentene bruker både observasjon med etterfølgende veiledning og en form for retrospektiv observasjon som kartleggingsmetode for å evaluere språkutviklingen til barnet.
- Respondentene er en del av en samarbeidsgruppe med foreldrene og andre pedagogiske instanser for å få en helhet og bredde på tilbudet til barnet og andres meninger og kunnskap om språkutviklingen til barnet.
- Det fremkommer i undersøkelsen at de fleste ansatte og de andre barna i barnehagene i varierende grad lærer seg ulike alternative og supplerende kommunikasjonsformer som barnet med Down syndrom bruker. Utfordringen i forhold til det er å være i forkant med å lære seg tegn.
- Alle respondentene ser verdien i at alle de ansatte og de andre barna lærer seg noe av den alternative kommunikasjonsformen, så godt det lar seg gjøre, for å skape et så bredt og betydningsfullt språkmiljø som mulig for barnet med Down syndrom.

- Respondentene bruker *Lekegrupper* som tiltak for å hjelpe barnet med språket, men også i forhold til den sosiale utviklingen.
- Alle respondentene har brukt eller bruker Karlstadmodellen som en pedagogisk modell for språktreningen.
- Respondentene har varierende erfaringer med Karlstadmodellen. Den gir positive resultater for de barna som klarer å imitere og bruke tegn.
- Alle mine respondenter ser på seg selv som en viktig brikke i tilbudet til barna i forhold til språkstimulering.

Som en oppfølging av denne studien mener jeg det ville være meningsfullt med en undersøkelse på effekten av tiltakene. Denne undersøkelsen har gitt meg et verdifullt innblikk i fem respondenters tanker og erfaringer om tiltak i forhold til språk for barn med Down syndrom. Kunnskapen jeg har fått fra undersøkelsen har gjort meg mer interessert til å ville lære alternative kommunikasjonsmetoder.

Som nevnt i innledningen er jeg ikke nå så sikker på om gutten og jenta fra folkehøgskolen hadde vært noe mer like i forhold til språk dersom de hadde byttet oppvekst. Å dvele ved det ser jeg nå på som unødvendig. Jeg ønsker å møte alle barn med et åpent sinn. Jeg må se barnet først, ikke diagnosen. Så må jeg tilpasse hjelpen barnet trenger i forhold til barnets og omgivelsenes forutsetninger. Som spesialpedagog ønsker jeg å tilrettelegge og hjelpe dem på best mulig måte. Det er ikke alltid mennesket som skal tilpasses omgivelsene. Omgivelsene må også være tilpasningsdyktige siden det skal være rom for alle.

13.Litteratur

- Aalandslid, M. (2004). Tidlig stimulering av barn med Down syndrom, menneskeverdet i fokus. I K. Bogen, M. Weitemeyer, & M. Aalandslid, *Med Downs gjennom livet* (ss. 71-83). Kolofon AS.
- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aden, P., & Haug, A. M. (2012). www.oslo-universitetssykehus.no. Hentet Juni 12, 2014 fra http://www.oslo-universitetssykehus.no/omoss_/avdelinger_/nevrohabilitering-barn/Documents/veiledningshefte_Seksjonnevrohabilitering_barn_%20Down%20syndrom.pdf
- Andersen, P. Ø., Björklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hagtvedt, B. E., & Valvatne, H. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Annerén, G. (1996). At ställa diagnosen Down syndrom på utseendemässiga drag hos ett nyfött barn. I G. Annerén, I. Johansson, I.-L. Kristiansson, & L. Lööv, *Down syndrom* (ss. 14-19). Stockholm: Liber AB.
- Annerén, G. (1996). Den genetiska bakgrunden til Down Syndrom. I G. Annerén, I. Johansson, I.-L. Kristiansson, & L. Lööv, *Down syndrom* (ss. 20-36). Stockholm: Liber AB.
- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn- Innføring i førskolelærere arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bele, I. V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring-språk og makt. I I. V. Bele, *Språkvansker* (ss. 9-29). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berglund, E., Eriksson, M., & Johansson, I. (2001, Februar). Parental Reports of Spoken Language Skills in Children With Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, ss. 179-191.
- Billington, I., Brynhildsen, A., & Johansen, W. M. (2000). *Ordbilder-en snarvei til språk*. Fredrikstad: NKS-Forlaget.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove: Psychology Press.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Braadland, N. (1993). *Tegn til tale-for alle - En vei til talespråket*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Burgoyne, K., Duff, F. J., Clarke, P. J., Buckley, S., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: a randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, ss. 1044-1053.

- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. D. (red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Espenakk, U. (2012, September 13). Forelesning om Tras-Observasjon av språk i daglig samspill. Lillehammer: Unni Espenakk.
- Espenakk, U. (2011). Språkvansker hos barn. I U. Espenakk, J. Frost, M. K. Færevaa, E. Horn, I. K. Løge, R. G. Solheim, et al., *Tras - Observasjon av språk i daglig samspill* (ss. 33-37). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, M. K., Horn, E., Løge, I. K., Solheim, R. G., et al. (2011). *Tras-Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E., et al. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Gjems, L., & Løkken (red.), G. (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gjøsund, P., & Huseby, R. (2006). *I fokus- Observasjonsarbeid i barnehagen*. N.W.Damm & Søn AS.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis - til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gomnæs, U. T., & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemning-mangfold og lærehemning. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 385-407). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Grung, M. E., & Nagell, H. W. (2003). Trenger vi forskningsetiske retningslinjer? I K. W. (red.), *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (ss. 75-92). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hagtvedt, B. E., & Horn, E. (2005). *SATS (Screening av to-åringers språk)*. Bergen: Desingtrykkeriet AS.
- Hagtvedt, B. E., & Lillestølen, R. (1985). *Reynells språktest. Reynell Developmental Language Scales*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: J.W Cappelens Forlag AS.
- Helland, S. (2012). *Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen*. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 594-611). Oslo: Cappelen Damm AS.

Helsedirektoratet. (2014, Februar). ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2014 . Oslo: Helsedirektoratet.

HelseSør-Øst. (2012, mars-april). www.oslo-universitetssykehus.no. Hentet august 4, 2014 fra Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse for barn med autismespekterforstyrrelser: <http://www.oslo-universitetssykehus.no/SiteCollectionDocuments/Om%20oss/Avdelinger/Kvinne-%20og%20barneklikken/RFM/Tidlig%20og%20intensiv%20oppl%C3%A6ring%20ASF.pdf>

Hjørnevik Nes, K. (2011, September). En fantastisk språkreise. *Spesialpedagogikk*, ss. 34-46.

Holden, B. (2009). Atferdsanalytisk psykoterapi (ACT) i behandling av psykiske lidelser hos mennesker med lett utviklingshemning. I J. Eknes, & J. A. Løkke, *Utviklingshemning og habilitering- innspill til habiliteringsprosessen* (ss. 126-133). Oslo: Universitetsforlaget.

Holden, B. (2012). Hva er atferd, hva er atferdsanalyse og hva kan det brukes til? Hentet August 4, 2014 fra eMAA- eMagasin for adferdsanalyse: <http://emaa.no/atferdsskolen/leksjon-1>

Holden, B., & Gitlesen, J. P. (2006). Tidlig intervensjon for barn med Down syndrom: En atferdsanalytisk tilnærming. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, ss. 113-119.

Horn, E., & Dahlin, A. L. (2008). *SPRÅK 4*. Bergen: Designtrykkeriet AS.

Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press.

Johansson, I. (1996). Ett samtal om språkutveckling före skolåldern. I G. Annerén, I. Johansson, & I.-L. L. Kristiansson, *Down syndrom* (ss. 75-150). Stockholm: Liber AB.

Johansson, I. (2001). *Språkutvikling for barn med språkvansker 2. Ordstadiet tekstbok*. . Infovest forlag.

Johansson, I. (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 1, Performativ kommunikasjon tekstbok*. Infovest forlag.

Johansson, I. (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker 3, Enkel grammatikk, tekstbok*. Infovest forlag.

Johansson, I. (2006). *Utbygd Gramatik. Språktrening enligt Karlstadmodellen, Teori*. Hatten Forlag.

Johansson, I., Aukner, R., Bergem, K., Karlsen, E. J., Ravndal, K., & Sungot, T. (2004). *Ganeplata i tidlig intervensjon; noen erfaringer fra et prosjekt 2001-2004*. Hentet Juli 5, 2014 fra www.karlstadmodellen.se: http://www.karlstadmodellen.se/_uploads/files/Ganeplata%20i%20tidlig%20intervention.pdf

- Kjølaas, J. H. (2001). *Språk og kommunikasjonsvansker*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Kristoffersen, K. E., & Simonsen, H. G. (2012). *Tidlig språkutvikling hos norske barn*. Oslo: Novus forlag AS.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Eiesland, E. A., & Henriksen, L. Y. (2012, Januar). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter. *Norsk tidsskrift for logopedi*, ss. 34-43.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008, Juni 13). *Stortingsmelding nr. 31 Kvalitet i skolen*. Hentet September 3, 2014 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?regj_oss=1&id=516853
- Kunnskapsdepartementet. (2006, Desember 15). *Stortingsmelding nr.16 ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet September 3, 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Kunnskapsdepartementet. (2009, Mai 29). *Stortingsmelding nr.41 Kvalitet i barnehagen*. Hentet September 3, 2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdirektoratet. (2005, Juni 17). *Lov om barnehager (Barnehageloven)*. Hentet September 9, 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=Barnehageloven>
- Kunnskapsdirektoratet. (1998, November 27). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet September 9, 2014 fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_6
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode- Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Law, J. (2000). Children's communication: development and difficulties. I J. Law, A. Parkinson, & R. Tamnhe, *Communication Difficulties in Childhood: a practical guide* (ss. 3-32). Oxon: Radcliffe Medical Press Ltd.
- Lian, A. (2009, Desember 20). *Årsaker til spesifikke språkvansker*. Hentet September 3, 2014 fra <http://www.norsklogopedlag.no/tidsskriftet/utgaver/logopeden-3-07/arsaker-sprakvansker>
- Lofterød, B. (1988). *Barn og unge med Down syndrom*. Drøbak: Trine Suphammer AS.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyberg, A. (2010). Forskerrollen satt på prøve. I J. K. Hummelvoll, E. Andvig, & A. Lyberg, *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (ss. 100-112). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lyster, S.-A. H. (2014). Språk- og talevansker hos barnehagebarnet- et avhjelpende og forebyggende perspektiv. I B. I. Borthne Hvidsten, *Spesialpedagogikk i barnehagen* (ss. 203-228). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H., Waldeland, T., & Myklebust, R. (2006). *Alle Med- Veiledningshefte*. Bryne: Info Vest Forlag.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Mørland, B., Gunnestad, A., & Lyngseth, E. J. (2008). Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nordtømme, S. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I H. Dæhnes Hogsnes, M.-L. Angell, & S. Nordtømme, *Barnehagens læringsliv* (ss. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Næss, K.-A. B. (2012, September 5). Master Kari-Anne B. Næss' avhandling for graden ph.d. Hentet September 4, 2014 fra [http://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/host-2012/sammendragdisputaser/sammendrag_KABNassNorsk\(1\).html](http://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/host-2012/sammendragdisputaser/sammendrag_KABNassNorsk(1).html)
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. I K. Fuglseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (ss. 90-105). Oslo: J.W.Cappelens Forlag as.
- Pape, K. (2010). *Den gode assistenten. En forutsetning for kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Reinholt, A. (2014, September 5). *Isabella spørger, om du ikke vil holde op med at bruke dette ord*. Hentet September 7, 2014 fra <http://www.dagens.dk/udland/isabella-sp%C3%B8rger-om-du-ikke-nok-vil-holde-op-med-bruge-dette-ord>
- Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrome. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, ss. 26-35.
- Rygvold, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 323-340). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena- selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skauge (red.), N. (2007). *Down syndrom og helse*. Bergen: Skauge forlag.
- Skauge (red.), N. (2007). *Down syndrom, voksenliv og aldring*. Bergen: Skauge forlag.
- Statped. (2014). *ASK-loftet - Håndtegn*. Hentet September 10, 2014 fra http://www.tks2.no/ask/?page_id=570
- Tetzchner, S. v., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Tidemann-Andersen, C., & Skauge, N. (2003). Gratulerer-du har et barn med Down syndrom i klassen. Skauge forlag.
- Tøssebro, J., & Lundeby, H. (2002). Å vokse opp med funksjonshemming- de første årene. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Språk i barnehagen-Mye mer enn bare prat. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vedeler, L. (1997). Løk og kommunikasjon i de første utviklingsår. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Vedeler, L. (1999). Pedagogisk bruk av lek. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Vedeler, L. (2007). Sosial mestring i barnegrupper. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (2001). Tenkning og tale . Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wechsler, D. (2002). Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Third Edition. Hentet September 3, 2014 fra <http://www.pearsonclinical.com/education/products/100000422/wechsler-preschool-and-primary-scale-of-intelligence--third-edition-wppsi-iii.html>
- Wexelsen Goksøy, M. (2011). Marte Wexelsen Goksøy . Oslo Symposium.
- Wright, I., Lewis, V., & Collis, G. M. (2006). Imitation and representational development in young children with Down syndrome. *British Journal of Developmental Psychology* , ss. 429-450.
- www.abilia.no. (u.d.). Pegasus - Samspill, lek og kommunikasjon. Hentet Juni 6, 2014 fra <http://www.abilia.no/pegasus>
- www.barnasspraksenter.no. (u.d.). TalkTools. Hentet September 11, 2014 fra http://www.xn--barnasspraksenter-lob.no/new_page/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=119
- www.cpec.org. (u.d.). Pragmatic Organization Dynamic Display (PODD) Communication Books. Hentet September 9, 2014 fra http://www.cpec.org.au/images/page_PODD.jpg
- www.karlstadmodellen.se. (2010). www.karlstadmodellen.se. Hentet Juni 9, 2014 fra Tankar som grund til karlstadmodellen: http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen/tankar_som_grund_till_karlstadmodellen
- www.nnds.no. (u.d.). Til dere som har fått barn med Down syndrom. Hentet Juni 12, 2014 fra <http://www.nnds.no/down-syndrom/til-nye-foreldre/>
- www.podd.dk. (u.d.). PODD - Communication books. Hentet September 9, 2014 fra http://www.podd.dk/container.php?funktion=om_podd
- www.snl.no. (u.d.). Store norske leksikon. Hentet Juni 9, 2014 fra <http://snl.no/eklektisk>

www.statped.no. (2011, Mai 10). Fakta om språkvansker og spesifikke språkvansker. Hentet Mai 2, 2014 fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Spesifikke-sprakvansker/Sprakvansker-og-spesifikke-sprakvansker/>

www.statped.no. (2011, April 4). Språkstimulerende tiltak. Hentet Mai 2, 2014 fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Sprakstimulerende-tiltak-i-skolealder/>

www.statped.no. (2013, Mars 12). Taleteknologi for de minste. Hentet April 14, 2014 fra <http://www.statped.no/Fokussaker-forside/Taleteknologi-for-de-minste/>

www.talktools.com. (u.d.). About us. Hentet Juni 22, 2014 fra [www.talktools.com](http://www.talktools.com/about-us/):
<http://www.talktools.com/about-us/>

Ødegaard, E. E., & Færevaaag, M. K. (2014). Barn med Down syndrom som deltakere i barnehagen. I B. I. Borthne Hvidsten, *Spesialpedagogikk i barnehagen* (ss. 277-297). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

14. Vedlegg

14.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning:

Jeg informerer om undersøkelsen:

- Forklare hensikten med intervjuet
- Si hva jeg er interessert i å vite noe om
- Tidsramme på 1-2 timer
- Anonymitet
- Rettigheter til å trekke seg
- Min intervjuguide

Åpningsspørsmål:

- Hva er din utdanning og arbeidserfaring fram til i dag?
- Fortell kort om din erfaring med språk og spesialpedagogisk hjelp i forhold til språk hos barn med Down Syndrom.

Språk:

- Språk er et bredt tema med mange ulike definisjoner. Hva legger du i begrepet språkvansker? (typer vansker, kjennetegn, følger, tidlig intervensjon)
- Hvilke tegn vekker bekymring hos deg i forhold til barnas språkutvikling? (alder, tidspunkt)
- Hvilke tegn er det du ser etter hos barn med Down Syndrom? (eksempler på type vansker, utfordrende situasjoner, hørselsnedsettelse, synsnedsettelse, motorikk)
- Hvordan har du tillegnet deg kunnskapen du har om språkvansker hos barn med Down Syndrom og språkstimulering? (utdanning, kurs, arbeidserfaring, veiledning)
- Hva ville du gjerne kunnet mer om på dette temaet?
- Dersom barna bruker TTT og/eller ASK. Har du erfaring med dette? Positive/negative sider ved bruken av det.

- Hvordan ser spesialpedagogen på sin egen, barnehagens og de andre barnas rolle i språkstimuleringen? Bli den spesialpedagogiske opplæringen videreført til de andre ansatte i barnehagen? Veileder du personalet?

Kartlegging:

- Kartlegger du barnet, og hvorfor gjør du det?
- Hvilke kartleggingsmetoder blir brukt i forhold til språkvanskene til barnet? (dynamisk/statisk testing, observasjon, muligheter for felles faglig drøfting og veiledning, personalets roller i forhold til kartleggingen, kvalitetssikring)
- Hvordan samarbeider du med foreldre og eksterne instanser (ppt, fysioterapeut, spesialpedagogisk team)
- I hvilken grad har kartleggingen noe å si for spesialpedagogens valg av tiltak?

Planlegging av spesialpedagogisk hjelp i forhold til språk:

- Hva legger du i begrepet språkstimulering?
- Hvordan planlegger du hjelp med språket for barnet? (ansvarsfordeling, innhold og metoder, korte og/eller langsiktige mål, planer: ukesplaner, halvtårsplaner, helårsplaner, IP, IOP)
- Hvordan brukes planene? Bli de justert? (aktivt, til vurdering, blir glemt)
- Hvilke hensyn må tas med i planleggingen? (ressurser, andre planer, personlighet, tidsperspektiv)

Gjennomføring av spesialpedagogisk hjelp i forhold til språk:

- Hvilke organisatoriske/praktiske tiltak er satt i gang?
- Hvordan gjennomfører du språkstimuleringen? (rammefaktorer: tid, hyppighet, sted materiell og utstyr, én til én og/eller grupper)
- Hvilke språklige områder legges det vekt på i stimuleringen? (ord, setninger, lyder, motorikk, grunnlaget for dette, språktrening isolert fra kontekst, språktrening i kontekst)
- Bruker spesialpedagogen noen språkstimuleringsmodeller? (Bakgrunn for valg av akkurat disse?)
- Hvordan mener spesialpedagogen tiltakene har fungert for barnet? (progresjon, utvikling, motivasjon)

- Hvordan er rutineene på evaluering av tiltakene, og hvordan er du fornøyd med disse? (kontinuerlig observasjon, kartlegging?)
- Hvordan forholder du deg til at språkstimulering må foregå ut fra barnets premisser, når for eksempel ikke barnet blir motivert til læring av påvirkning, men samtidig har krav på en likeverdig opplæring?

Samarbeid med hjemmet:

- Hvordan samarbeider du med foreldrene til barnet? (Når er det naturlig å ta kontakt, er det gjensidig og hyppig kontakt, hva innebærer samarbeidet)
- Hvordan fungerer kontakten mellom barnehagen og barnets framtidige skole? (forberedelser, tidspunkt for når kontakten og samarbeidet bør begynne)
- Er det noe du savner i forhold til utvikling av fagkunnskaper? (samarbeid med eksterne instanser, tilbud om kurs, utdanning, faglitteratur)

Oppsummering:

- Fortell kort om dine erfaringer med å jobbe med spesialpedagogiske tiltak for barn med Down Syndrom.
- Når opplever du gode stimuleringsøkter, er de knyttet til noen spesielle situasjoner?
- Hva er det du tror er det viktigste som spesialpedagogen bidrar med i forhold til språkstimulering?
- Hvordan tror du denne erfaringen med å jobbe med barn med Down Syndrom vil påvirke hvordan du arbeider i forhold til språkstimulering senere eller med andre barn?

Avslutning:

- Er det noen viktige temaer jeg har glemt å belyse, eller noen temaer du vil si noe mer om?
- Hvordan føler du dette intervjuet har gått?

14.2 Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeskjema

Årøysund 24.02.2013

Til styrer, spesialpedagogen/assistenten og foreldre/foresatte

Forespørsel om deltakelse i forbindelse med masterprosjekt

Jeg heter Agnete Thomasdatter Thorsen. Jeg er utdannet førskolelærer og spesialpedagog, og har jobbet som pedagogisk leder i barnehage siden 2007. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer, der mitt fordypningsemne heter *Språk-, lesing og skrivings- utvikling og vansker*. I forbindelse med min mastergradsavhandling vil jeg under veiledning av høgskolelektor Unni Espenakk utføre en kvalitativ undersøkelse blant spesialpedagoger som jobber med språk for barn med Down Syndrom. For å løse min problemstilling har jeg valgt intervju (og observasjon) som mitt forskningsdesign. Jeg ønsker å gjennomføre et intervju, og en kort observasjon om det er mulig, av spesialpedagogen og barnet sammen.

Formålet med mitt prosjekt vil være å finne ut hvordan spesialpedagogen utfører spesialpedagogisk hjelp i forhold til språk for barn med Down Syndrom. Jeg vil ha hovedfokus på spesialpedagogens rolle under intervjuet og observasjonen. Jeg ønsker også å intervju spesialpedagogisk leder eller assistenten til barnet for å få innblikk i hvordan de legger til rette for språkstimulering for barnet på avdelingen. Jeg ønsker å bruke lydopptak under intervjuene. Dette skal på forhånd godkjennes av respondenten.

Alle opplysninger om barnehagen, spesialpedagogen og barnet vil være anonymisert i mine notater, og i rapporten. Dette vil bli behandlet konfidensielt. Respondentene kan til enhver tid trekke seg fra prosjektet.

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2014.

Min veileder Unni Espenakk kan kontaktes på mail: unni.espenakk@hil.no

Agnete kan kontaktes på tlf: 97003918 eller på mail: agnetethomasdatter@gmail.com

Med vennlig hilsen

Agnete Thomasdatter Thorsen

Samtykkeskjema til masterprosjekt

Sett kryss for det som passer.

Jeg har lest informasjonen om masterprosjektet til Agnete Thomasdatter Thorsen, og samtykker at jeg som representerer

Barnehagen (styrer)

Spesialpedagog

Pedagogisk leder/Assistenten

Barnet mitt

er med i Agnete Thomasdatter Thorsens masterprosjekt.

Samtykker spesialpedagogen og pedagogisk leder/assistenten at forskeren benytter lydopptak under intervjuet?

Ja

Nei

.....

Sted, dato

.....

Underskrift

14.3 Vedlegg 3: Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Solei Høiforsgate 27
N-2007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 26 21 17
Fax: +47 55 26 24 57
nsd@uib.no
nsd@postboks.no
Orgnr: 980 201 884

Unni Espenakk
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 30.10.2013 Vår ref: 35919 / 2 / LB Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35919	<i>Spesialpedagogens rolle ved språkstimulering hos barn med Down Syndrom</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Unni Espenakk</i>
Student	<i>Agnete Thomasdatter Thorsen</i>

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

Dersom prosjektet 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/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Agnete Thomasdatter Thorsen Årøyveien 8 3135 TORØD

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

Sjekk for å sikre at du har fått tilgang.

NSD: 35919 / 2 / LB Vår ref: 35919 / 2 / LB Deres ref: 35919 / 2 / LB

NSD: 35919 / 2 / LB Vår ref: 35919 / 2 / LB Deres ref: 35919 / 2 / LB