

JORUN HØIER KJØLAAS

Språk og kommunikasjons- vansker

Språkvitenskapelig tenkning
i det spesialpedagogiske fagfeltet



Høgskolen i Tromsø
EUREKA FORLAG



JORUN HØIER KJØLAAS

Språk og kommunikasjonsvansker

Språkvitenskapelig tenkning
i det spesialpedagogiske fagfeltet

EUREKA 2/2001

Tidligere utgivelser på Eureka:

1/2001 Marianne Aars og Nina Emaus: Læring gjennom praksisfeltet.
Evaluering av en-dag-i-uka-praksis ved Fysioterapeututdanningen i Tromsø.

1. opplag 2001
Utgiver: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø
adr: Mellomv. 110, 9293 Tromsø
Sentralbord: 77 66 03 00
Telefaks: 77 68 99 56
E-post: postmottak@hitos.no
<http://www.hitos.no>
Layout: Lundblad Media AS, Tromsø
Omslagdesign: Lundblad Media AS, Tromsø
Trykk: Lundblad Media AS, Tromsø
Eureka nr 2/2001
ISBN 82-7389-037-6
ISSN 0806-8356

FORORD

Bakgrunn for dette prosjektet er arbeidet med ny studiemodell for 2. avdeling spesialpedagogikk. Det faglige grunnlaget er språk og kommunikasjon og spesialpedagogiske problemstillinger knyttet til dette. I arbeidet med å utvikle et helhetlig studium har det vært behov for å få kunnskap om hvilke problemstillinger praksisfeltet er opptatt av, og hvordan de handler i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker. Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø gitt meg interne FoU-midler i 6 måneder for å se nærmere på dette feltet.

Jeg vil rette takk til 1. amanuensis Solveig Alma Halaas Lyster ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo som har gitt meg verdifulle kommentarer underveis. Høgskolelektor Ninna Garm ved Høgskolen i Tromsø har også lest og kommentert deler av manuskriptet. FoU-leder Siw Skøvset har gitt gode råd og oppmuntring i startfasen.

Det hadde ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet uten velvilje fra Pedagogisk Psykologiske Tjeneste for grunnskolen i Finnmark og Troms. Jeg vil rette et stor takk til spesialpedagogene som svarte på spørreskjema og stilte opp til intervju. I intervjuene møtte jeg spesialpedagoger som var imøtekommende og åpne i sine refleksjoner om det spesialpedagogiske arbeidet med barn som har språk-og/eller kommunikasjonsvansker.

Jeg håper at det skriftlige resultatet av dette prosjektarbeidet kan være interessant og nyttig lesning for interesserte som arbeider med denne gruppen barn, unge og voksne.

Tromsø/Karasjok 28. juli 2000

Jorun Høier Kjølaas

SAMMENDRAG

Arbeidet med dette prosjektet har sin rot i et ønske om å skape en relevant spesialpedagogisk utdanning. Dette forutsetter at utdanningsinstitusjonen kjenner de problemstillingene praksisfeltet er opptatt av, og hvordan de handler i forhold til dette.

Utdanningsinstitusjonens viktigste oppgave er å bidra med relevant teori. Teori er velegnet til å "se" og "begripe". Men skal teorigrunnet være nyttig i det praktiske arbeidet, må utdanningsinstitusjonen bidra i arbeidet med å "oversette" teori til praktisk handling i en kulturell kontekst. Med dette utgangspunktet har jeg gått til Pedagogiske Psykologiske Tjeneste for grunnskolen i to fylker med spørsmål om spesialpedagogisk praksis og begrunnelse for praksis overfor barn med språk- og/eller kommunikasjonsvansker. Hva gjør de i forhold til utredning? Hvilke tiltak foreslås? Hvilke mål settes for arbeidet? Hva fokuseres det på ved evaluering?

Det er innhentet informasjon ved bruk av spørreskjema, intervju og lesning av rapporter og sakkyndighetsvurderinger. I undersøkelsen er det ikke foretatt noen evaluering av resultatene av det spesialpedagogiske arbeidet. Oppmerksomheten er rettet mot spesialpedagogenes handlinger og refleksjoner rundt språk og kommunikasjonsvansker. Dette drøftes i forhold til språk- og kommunikasjonsteori. En presentasjon av et teoretisk grunnlag for forståelse av språk- og kommunikasjonsvansker har derfor fått plass i framstillingen.

Spesialpedagogene tok utgangspunkt i spørsmål om barnet har bedre språkforståelse enn uttrykksevne, om det er spesifikke eller generelle vansker, om barnet har nedsatt hørsel eller auditive persepsjonsvansker og om barnet deltar i sosialt samspill. Etter utredningen ble det foreslått generelle språkstimulerings tiltak. Dette kan skje ved økt bemanning, ved organisering i mindre grupper i eller utenfor den ordinære barnegruppen og ved utarbeiding av individuelle opplæringsplaner. Tiltakene er relevante. Det fokuseres på grunnleggende forhold som samspill, styrking av selvbilde, språklig bevissthet og begreps trening. Dette er en forutsetning for alt arbeid innen feltet.

I praksisfeltet stiller en i liten grad spørsmål om hva det er ved kommunikasjonen som ikke fungerer, hvilke prosesser i fonologisk bearbeiding som barnet mestrer/ikke mestrer, hvilke orddannings- og ordbøyningsvansker barnet har, hvilken type frase- og setningskonstruksjoner barnet bruker/ikke bruker, om barnet har begrepsvansker eller ordletingsvansker osv. Generelt ser det ut til at en ikke har tilgang til adekvate teorier til å se og handle spesifikt. Det gjør at tiltakene ofte blir generelle. Språkvitenskapelige begrep er til hjelp for å forstå og analysere språklige symptomer. Språkvitenskapelig tenkning gjør det mulig å se de språklige symptomene i forhold til en struktur. Å se sammenhenger gir oversikt. Kommunikasjons-

teori gir hjelp til å konkretisere andre sider enn den språklige ved kommunikasjonssituasjonen.

Pedagogisk Psykologisk Tjeneste har en nøkkelfunksjon i det spesialpedagogiske arbeidet. De skal bidra til økt handlingskompetanse i forhold til spesialpedagogiske problemstillinger. De er ansvarlig for en helhetlig vurdering av innhold, organisering og omfang av individuelle opplæringsplaner. De ulike kontorene i den pedagogisk psykologiske tjenesten prioriterer noe ulikt innenfor sine mange og omfattende oppgaver og med sine begrensede ressurser, men generelt var de tungt inne i utredning, bidro med rådgivning til oppstart av tiltak, men var i liten grad inne i forhold til formulering av mål og ofte fraværende i evaluering av de igangsatte tiltakene. Dette setter store krav til handlingskompetansen i barnehage og skole. At ingen av partene følger hele prosessen, får konsekvenser for den systematiske evalueringen av spesialpedagogiske tiltak.

Utfordringen til utdanningsinstitusjonen er å gi studentene som studerer spesialpedagogikk relevant teori til å kunne beskrive ulike sider ved språk-/kommunikasjonsvansker. Dette er en av forutsetningene for å kunne utvikle handlingskompetanse. De fleste barna har sammensatte vansker. Det er behov for å rette oppmerksomheten mot didaktiske problemstillinger angående valg av metoder og evaluering i forhold til barnas forutsetninger og overordnede målsetning om inkludering. Mangelfull evaluering av de metodene en anvender, hindrer kompetanseutvikling. Her kreves felles innsats fra praksis- og forskningsfelt. Spesialpedagogene som deltok i undersøkelsen, ønsket seg etterutdanningskurs med oppmerksomhet rettet mot nyere spesialpedagogisk forskning. Det er en stor utfordring for utdanningsinstitusjonene.

INNHOOLD

DEL I BAKGRUNN OG HENSIKT

KAPITTEL 1: INNLEDNING	8
1.1 Spesialpedagogikk med vekt på språk- og kommunikasjonsproblematikk	8
1.2 Studenter med praksiserfaring	9
1.3 Teori og praksis i utdanningen	9
1.3.1 Teori er praktisk	9
1.3.2 Bakgrunn for prosjektets problemstilling	10
1.4 Prosjektets problemstilling	12
1.5 Prosjektets vektlegging	13

DEL II TEORI

KAPITTEL 2: DEN PROFESJONELLE SPESIALPEDAGOG	15
2.1 Innledning	15
2.2 Hva er spesialpedagogikk	15
2.3 Hva kjennetegner den profesjonelle spesialpedagog	19

KAPITTEL 3: HVA ER TEORI	27
3.1 Begreper og refleksjoner – teoretiske nøkkelord	27
3.2 Finnes det spesialpedagogiske teorier	28

KAPITTEL 4: ET SPRÅKVITENSKAPELIG UTGANGSPUNKT	33
4.1 Innledning	33
4.1.1 Språklig kompetanse	33
4.1.2 En forståelsesramme	36
4.2 Fonologi	38
4.2.1 Fonologiske begrep	38
4.2.2 Fonologiske vansker	41
4.3 Grammatikk	46
4.3.1 Morfologiske begrep	46
4.3.2 Morfologiske vansker	47
4.3.3 Syntaks	49
4.3.4 Syntaktiske vansker	54
4.3.5 Semantiske begrep	57
4.3.6 Semantiske vansker	60

KAPITTEL 5: KOMMUNIKASJON	63
5.1 En teoretisk forståelse	63
5.2 Kommunikative vansker	70
5.3 Alternativ og støttende kommunikasjon	77

DEL III UNDERSØKELSEN

KAPITTEL 6: PRESENTASJON AV PROSJEKTET	84
6.1 Innledning.....	84
6.2 Definisjon av praksisfelt	85
6.3 Valg av metode	88
6.4 Relevante data og representative informanter.....	92
6.5 Oppsummering.....	95
KAPITTEL 7: RESULTATER	96
7.1 Innledning.....	96
7.2 PP-tjenesten i Finnmark og Troms	96
7.3 Er språk-/kommunikasjonsvansker et stort felt	98
7.4 Utredning av språk- og kommunikasjonsvansker	100
7.4.1 Innledning	100
7.4.2 Hvilken type informasjon ser spesialpedagogene etter	100
7.4.3 Hvordan innhenter spesialpedagogene aktuell informasjon	106
7.5 Spesialpedagogiske tilrådinger	109
7.5.1 Spesialpedagogiske tiltak.....	109
7.5.2 Mål for og evaluering av det spesialpedagogiske arbeidet.....	112
7.5.3 Samarbeidspartnere	113
KAPITTEL 8: DRØFTING AV RESULTATENE	117
8.1 Innledning.....	117
8.2 Hva er språk, og hva er språkvansker	118
8.2.1 Kartlegging og tiltak	119
8.2.2 Semantiske vansker	121
8.2.3 Fonologiske vansker	124
8.2.4 Morfologiske vansker	126
8.2.5 Syntaktiske vansker	128
8.2.6 Språkvansker og flerspråklighet.....	129
8.3 Hva er kommunikasjon, og hva er kommunikasjonsvansker	130
8.3.1 Hva er kommunikasjon	130
8.3.2 Kartlegging og tiltak	132
8.3.3 Alternative kommunikasjonsformer	134
8.4 Hvordan evaluere det spesialpedagogiske arbeidet.....	138
KAPITTEL 9: PRAKSISFELTETS UTFORDRINGER.....	143
Vedlegg 1: Kart over kontoidene	148
Vedlegg 2: Artikulasjonsorganane	149
Vedlegg 3: Intervjuguide	150
Vedlegg 4: Rapporter/Sakkyndighetsvurderinger	157
Litteraturliste	159

DEL I BAKGRUNN OG HENSIKT

KAPITTEL 1: INNLEDNING

1.1 Spesialpedagogikk med vekt på språk- og kommunikasjonsproblematikk

Ved Høgskolen i Tromsø har det de siste årene vært en økende interesse for spesialpedagogikk blant førskolelærere og allmennlærere. Det spesialpedagogiske utdanningstilbudet består av 1. avd. spesialpedagogikk (ny ordning) som kan påbygges med ulike 2. avd. linjer, og nå også med hovedfag i spesialpedagogikk. Ved Høgskolen i Tromsø har vi en egen utdanningsmodell på 2. avdelings nivå. Vi har "Linjer for spesifikke lærevansker med vekt på språk og kommunikasjon" som kan påbygges og føre fram til logopedi. Denne utdanningsmodellen tar hensyn til de spesielle behov vi har i Nord-Norge med mange små kommuner og lange avstander. 2. avdelingsstudiet gir fordypning innen språk-/tale-/kommunikasjon, språk- og kommunikasjonsproblematikk knyttet til sansehemming og lese-/skrivevansker. Dette gir en bredde som gjør at spesialpedagogene skal være i stand til å fange opp små elevgrupper med spesifikke vansker innen språk og kommunikasjon.

Hørsels- og synshemmede er tallmessig små grupper. Det gjør at mange kommuner ikke kan sitte med både synspedagoger og audiopedagoger. Disse fungerer ofte på fylkesnivå. Nettopp fordi de sansehemmede er så få, har de fått beholdt sine landsdekkende kompetansesentra. Det er vanskelig å bygge opp tilstrekkelig kompetanse lokalt for tallmessig så små grupper. Men skal elevene få et tilfredsstillende skoletilbud, trenger syns- og audiopedagoger på fylkesnivå og kompetansesentraene samarbeidspartnere lokalt som har en viss kunnskap innen sansehemming og de konsekvensene dette kan ha for språk og kommunikasjon. Språk og kommunikasjonsferdigheter er grunnleggende for det sosiale samspillet og for læring, og dermed for det meste av skolens aktiviteter.

Nyere forskning peker i større og større grad på sammenhengen mellom visse typer lese-/skrivevansker og spesifikke språkvansker. Det samme gjør forskning innen taleflytproblematikk. Det er derfor et stort behov for å øke spesialpedagogenes kunnskaper innen språk. Dette er fundamentet for vårt 2. avdelingsstudium, men vi ser behovet for ytterligere fordypning innen dette området. Påbyggingsmodulen i logopedi representerer en utvikling av spisskompetanse innen språk/tale/kommunikasjon. Det arbeides nå med planer for en påbyggingsmodul i audiopedagogikk.

1.2 Studenter med praksiserfaring

Ved høyskolene er utdanning i spesialpedagogikk på 2. avdelingsnivå et videreutdanningstilbud for personer med pedagogisk grunnutdanning og 1. avdeling spesialpedagogikk. De fleste studentene er utdannet som førskole- eller allmennlærere. Men det er også studenter som har grunnutdanning som barnevernspedagoger, vernepleiere og faglærere med praktisk pedagogisk utdanning. Studiet er organisert som deltidsstudium. Det vil si at studentene er i arbeid ved siden av å studere. Mange av våre studenter har lang pedagogiske erfaring, noen av dem også fra spesialpedagogisk arbeid. Hva er det så vi som utdanningsinstitusjon kan tilby disse studentene? De kommer med et ønske om "å få lære mer" om spesialpedagogikk generelt og om spesielle problemstillinger de har møtt i sitt praktiske arbeid spesielt. I noen av gruppene er det stor bredde når det gjelder praksiserfaring innen spesialpedagogikk, i andre grupper er det stor bredde i erfaring, men ikke nødvendigvis innen spesialpedagogikk. Noen har erfaring fra førskolebarn, andre fra grunnskole eller videregående skole. Noen arbeider innen voksenopplæring og innen arbeidsmarkedsetaten. Det er ikke bare bredde i forhold til alder og dermed type institusjon. Det er også bredde innen omfang og type spesialpedagogiske problemstillinger. Noen har erfaring med barn/ungdom/voksne med avgrensede vansker innen et spesifikt område, andre med mer omfattende eller sammensatte vansker.

1.3 Teori og praksis i utdanningen

1.3.1 TEORI ER PRAKTISK

Hva kan så en utdanningsinstitusjon tilby en så sammensatt gruppe der ikke alle, men mange har til dels lang praktisk erfaring innen feltet? Spesialpedagogikk har tradisjonelt vært et fag med sterk tilknytning til praksisfeltet. Ikke bare spesialpedagoger, men pedagoger generelt etterspør ofte metoder. Hvordan skal vi handle i forhold til dette problemområdet? Kan et 2. avdelingsstudium i spesialpedagogikk gi metoder for å arbeid med språkvansker for førskolebarn med sansehemming, grunnskolebarn med spesifikke vansker og voksne med kommunikasjonsvansker, for å nevne noe? Noe av det viktigste vi kan bidra med, er en grunnleggende forståelse av språk og kommunikasjon, hvordan dette utvikles normalt, hvordan språk- og kommunikasjonsvansker kan arte seg og hvordan en kan anvende sin teoretiske forståelse til å handle i forhold til dette. Et viktig bidrag fra utdanningsinstitusjonene er med andre ord å gi studentene et teoretisk grunnlag for å forstå problemfeltet. Teoretisk kunnskap kan være svært praktisk. Det gir en plattform å tenke ut fra. Det gir muligheten til å lete etter og vurdere ulike metodiske tilnærminger. Det gir "øyne å se med" og språkliggjorte begrep til å beskrive vanskene med. Dette er en forutsetning for å kunne handle hensiktsmessig spesialpedagogisk.

Mitt utgangspunkt som ansvarlig for det faglige innholdet i 2. avdeling spesialpedagogikk "Linje for spesifikke lærevansker med vekt på språk og kommunikasjon" og påbyggingsmodul i logopedi, er at noe av det viktigste vi kan tilby pedagoger som ønsker videreutdanning i spesialpedagogikk, er en solid teoretisk plattform som gjør studentene i stand til å forstå de aktuelle spesialpedagogiske problemstillingene. Den teoretiske plattformen skal også gi studentene kompetanse til å sette seg inn i ny forskning og ny teori på egen hånd etter endt studium. Den teoretiske plattformen skal m.a.o. gjøre dem i stand til å tenke kritisk. Men spesialpedagogikk er et fag med sterk tilknytning til praksis. Det er en styrke ved faget. Spesialpedagoger er opptatt av å finne metoder som fungerer i praksis. Men dette samtidig fagets svakhet. Mitt inntrykk er at evaluering av spesialpedagogisk praksis er lite synlig. Spesialpedagoger synes å ha problemer med å begrunne sine spesialpedagogiske handlinger ut fra en teoretisk forståelse. Hvorfor gjør man egentlig det man gjør? Det spesialpedagogiske fagfeltet har i liten grad vært opptatt av forholdet mellom teori og praksis, fagkritikk, måldrøftinger og forskning.

1.3.2 BAKGRUNN FOR PROSJEKTETS PROBLEMSTILLING

Kan det være et motsetningsforhold mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet når det gjelder vurdering av teoriens betydning? Det er ikke hensiktsmessig å sette teori og praksis opp mot hverandre. Studiet har som mål at studentene skal tilegne seg teoretisk kunnskap om språk og kommunikasjon som fenomen og om forhold som påvirker utvikling og ferdigheter på området. Et annet mål er å utvikle studentens forutsetninger for å forebygge pedagogiske, personlige og sosiale problemer og bedre livskvalitet for personer med språk- og kommunikasjonshemninger. Det er også et uttalt mål å øke interessen for forskning og utviklingsarbeid innen dette feltet.

Det er et uttalt mål for studiet å integrere teori og praksis på en god måte ved å knytte mange forbindelseslinjer mellom teori og praksis. Det krever ulike arbeidsformer for å realisere en slik målsettingen. Jeg ser på dette som den største utfordringen i det faglige arbeidet. Skal vi lykkes i å komme videre med dette, forutsetter det aktive og reflekterende studenter som tenker gjennom sine erfaringer i tilknytning til teoriundervisning og litteraturstudier. Hvilke kunnskaper og erfaringer har jeg som student innen det aktuelle temaet som det nå undervises i? Er det som presenteres i undervisningen relevant i forhold til den spesialpedagogiske praksis jeg står i? Vil den teoretiske framstillingen føre til at jeg endrer min spesialpedagogiske praksis?

Studentens utbytte av studiet er avhengig av evne til å reflektere rundt teori og praksis. Men hvordan kan den fagansvarlige ved utdanningsinstitusjonen stimulere en slik refleksjon? Vi kan legge til rette for nær kontakt mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon. En måte å opprette en slik kontakt på, er å hente inn fagfolk fra praksisfeltet. Vi har god erfaring med

dette. De legger fram problemstillinger fra praksisfeltet for studentene, studentene samtaler i grupper hvordan de kan handle i forhold til det aktuelle problemet ut fra den teoretiske basis de har fått gjennom undervisning og litteraturstudier. Studenter og representant fra praksisfelt møtes igjen til samtale om hva studentene har tenkt og hva praksisfeltet har gjort.

Kasusbeskrivelsen står sentralt i en slik arbeidsform. Målet med kasusbeskrivelsen er å sette i gang et problemløsende resonnement hos studentene. Realistiske problemstillinger beskriver en kontekst som krever en løsning og setter grenser for mulige løsninger. Jacobsen (1999) beskriver dette som kjerneelement i problembasert læring. Men det er viktig at man vet hva som kjennetegner den gode spesialpedagogiske praksis. Å vite hva som virker og hvorfor dette fører fram i det spesialpedagogiske arbeidet, gir retning til arbeidet med å vise teoriens anvendelighet.

Studentene skal også selv ut i praksis. Praksisplanen presenterer målene for den 4 uker lange praksisperioden på 2. avd. spesialpedagogikk og 6 uker lange praksisperioden på påbyggingsmodulen i logopedi. Det overordnede målet er å gi studentene praktisk-pedagogisk innføring i arbeid med språk og kommunikasjon og vansker i forhold til dette. Det er praksisfeltet som skal sitte med spisskompetanse på det praktisk-pedagogiske området. I løpet av praksisperioden får studentene observere erfarne spesialpedagoger i arbeid. De får gjort noen egne erfaringer under "mesterens" tilsyn. Men praksisperioden er for kort til å kunne fungere som mester-svennlæring. Den spesialpedagogiske utdanningen er løsrevet fra yrkesfeltet. Som utdanningsinstitusjon styrer vi deler av aktiviteten i praksisperioden gjennom praksisplanen. Studenten skal begrunne valg av praksisområdet og klargjøre sine forventninger til praksis. Studenten skal være aktiv i forhold til å beskrive den praksissituasjonen vedkommende ønsker veiledning i. De utfordringene som det aktuelle praksisstedet representerer, skal konkretiseres. Gjennom loggskrivning skal studenten gjøre rede for om praksis har ført til økt teoretisk forståelse, gitt kunnskap om spesialpedagogiske handlinger i forhold til aktuelle problemstillinger og om praksis har ført til intensjon om å endre egen praksis. Studenten har med andre ord fått et betydelig ansvar for gjennomføring av egen praksis. På grunn av praksisperiodens lengde er det begrensede muligheter til å lære gjennom deltagelse. Men er praksis med på å synliggjøre hvilken type kunnskap studenten trenger? Ser studenten etter gjennomført praksis behovet for teoretisk kunnskap? Ser de sammenhengen mellom de problemstillingene de møter i praksis og utdanningsinstitusjonens undervisning? Har vi klart å vise at teori gir en dypere forståelse av de problemstillingene som vil møte dem som spesialpedagoger? En dypere forståelse gir et utvidet handlingsrom. I den forstand er teori praktisk. Gjennom å anvende teori i forhold til praktiske problemstillinger, får en mulighet til å velge mellom ulike prinsipielle tilnæringsmåter. Dette kan selvsagt gi økt tvil. En ser behovet for endringer, men ikke nødvendigvis løsninger. I slike situasjoner vil

teorien gjøre det mulig å stille relevante spørsmål i forhold til det problemet en står ovenfor.

1.4 Prosjektets problemstilling

På vegne av høgskolen har jeg hatt ansvar for å utarbeide studieplaner og sette disse ut i livet gjennom utarbeiding og gjennomføring av undervisningsplaner og ved valg av pensumlitteratur. Intensjonen har vært å integrere teori og praksis på en god måte. Det kan komme til å vise seg mer krevende enn først antatt. Det er ikke sikkert at teori alltid er så entydig anvendelig. Likevel er problemstillingens utgangspunkt at teori gir en mer grunnleggende forståelse, den gir ord til å beskrive problemer med og den viser prinsipielle tilnæringsmåter. Det forutsetter imidlertid at utdanningsinstitusjonene kjenner de problemstillingene praksisfeltet er opptatt av, hvilke tanker de gjør seg om det spesialpedagogiske arbeidet, og hvordan de handler i forhold til dette.

Dette prosjektet er en del av arbeidet med å komme ett skritt videre i å lage et helhetlig studium der det er sammenheng mellom teoretisk undervisning og praksisfeltets problemstillinger. Problemstillingen til prosjektet er 2-delt:

Hva gjør praksisfeltet i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker, og hvilke begrunnelser har de for sine spesialpedagogiske handlinger?

Problemstillingen kan konkretiseres med flere spørsmål. For å få svar på hva de gjør, er det nødvendig å stille spørsmål angående hvilke kartleggingsmetoder brukes i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker hvilke spesialpedagogiske tiltak settes i gang hvordan evalueres det spesialpedagogiske arbeidet

For å få svar på hvilke begrunnelser de har for sine handlinger, er det nødvendig å stille spørsmål angående hvordan defineres språk og kommunikasjon hvordan forstås språk- og kommunikasjonsvansker

Spørsmålet om **hva** praksisfeltet gjør, er utgangspunktet for å belyse problemstillingens andre del - begrunnelsen for de spesialpedagogiske handlingene. Begrunner man sine spesialpedagogiske handlinger ved å vise til teori, i tilfelle hvilken teori? Eller viser man til praktiske erfaringer ved valg av kartleggingsmåter og tiltak?

Begrepet "språk- og kommunikasjonsvansker" er ikke presisert i problemstillingen. Begrepet er heller ikke presisert i undersøkelsen. Dette er bevisst. Jeg har bedt praksisfeltet om å si hva de forstår som språk- og kommunikasjonsvansker. Forstår de språk- og kommunikasjonsvansker som to forskjellige problemområder? Eller forstår de kommunikasjonsvansker som en følge av språkvansker?

Det er heller ikke gjort noen avklaring i forhold til begrepet "praksisfelt". Dette vil bli drøftet i kapittel 6 under presentasjon av prosjektet. Jeg vil imidlertid allerede nå slå fast at i denne undersøkelsen er praksisfeltet avgrenset til spesialpedagogene i den pedagogisk psykologiske tjenesten (PP-tjenesten) for før- og grunnskolen. Oppmerksomheten er ikke rettet mot PP-tjenesten sitt arbeid generelt, men mot spesialpedagogene i PP-tjenesten sine handlinger og refleksjoner rundt språk- og kommunikasjonsproblematikk. Oppmerksomheten er m.a.o. rettet mot forholdet mellom dette praksisfeltet og teorifeltet.

1.5 Prosjektets vektlegging

Jeg har funnet det nødvendig å ha med et kapittel der jeg får anledning til å drøfte hva spesialpedagogikk er og hva som kjennetegner en profesjonell spesialpedagog. Dette er ikke hovedsaken i dette prosjektet. Intensjonen med prosjektet er ikke å reise en generell debatt om spesialpedagogikk som fag. Dette kapitlet er ment som et nødvendig bakteppe i drøftingen av prosjektets problemstilling.

Jeg har også reist spørsmålet om hva teori er og om det finnes noen spesialpedagogisk teori. Jeg finner det nødvendig å stille disse spørsmålene i denne sammenhengen, men den generelle delen vil være sterkt avgrenset. Det finnes mange interessante innfallsvinkler til prosjektets problemstilling. Det kunne vært interessant å få gjort en sammenligning mellom ulike lands tilnærming til språk- og kommunikasjonsproblematikk. I Norge har spesialpedagogikken hatt en sterk praksistilknytning. Etter hvert har den allmenne pedagogikken fått en sterk stilling. Men i Russland har det vært en sterk tilknytning til nevropsykologi og nevrolingvistikk. Her har de hatt sterke teoretiske talsmenn i Luria og Vygotsky. I USA og Storbritannia har det en periode vært sterk fokus på pragmatiske innfallsvinkler. I dette prosjektet vil det ikke bli gjort drøftinger med utgangspunkt i sammenligninger mellom ulike lands tradisjoner i forholdet mellom teori og praksis.

Verktøyene i spesialpedagogikk har i stor grad vært nevro- og kognitiv psykologi, medisin og allmenn pedagogikk. Språkvitenskap har i liten grad fått gjennomslag som aktuelt verktøy. Dette til tross for at det i språkvitenskapen finnes retninger som nevrolingvistikk, lingvistisk afasiforskning og klinisk lingvistikk. Det har vært liten kontakt mellom spesialpedagogikk og disse fagmiljøene. Men helt uten kontakt er det ikke. Arnfinn Muruvik Vonen er lingvist og ansatt som førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Han var en av lederne av et seminar, som har resultert i bok (Fabricius-Hansen, Vonen 1993), om språklig kompetanse. Flere av foredragsholderne hadde en pedagogisk vinkling på sine innlegg. Moen (1983) og Uri (1997) er lingvister og har hatt afasi som tema for sine forskningsarbeid. Fiva er også lingvist og har skrevet en artikkel om afasi, logopedi og lingvistikk (2000). En kan likevel ikke si at det foregår en dialog mellom de to fagmiljøene.

Det teoretiske utgangspunktet for dette prosjektet er språkvitenskapelig teori og kommunikasjonsteori. Dette er vektlagt som teoretisk base for 2. avdeling spesialpedagogikk: "Linje for spesifikke lærevansker med vekt på språk og kommunikasjon". Dette valget er ikke gjort i motsetning til medisinsk, psykologisk eller pedagogisk teori. Studentene får også en innføring i nevropsykologisk tenkning. Her ligger noe av forståelsen for forutsetningene for å kunne tilegne seg språk og kommunikative ferdigheter. Studentene har allerede en pedagogisk grunnutdanning der generelle pedagogiske prinsipper står sentralt. Når språk- og kommunikasjonsteori er valgt, er det fordi denne teorien har et begrepsapparat som gjør det mulig å beskrive språklige avvik og en struktur som gjør det mulig å se dette i en større språklig sammenheng. Oppmerksomheten rettes mot språket og kommunikasjonsatferden, ikke mot de konstitusjonelle forutsetningene for å tilegne seg dette, eller de hindringene som måtte være til stede. Jeg vil gjerne understreke at valg av teori er gjennomtenkt og ut fra et følt behov i egen tidligere praksis med språk- og kommunikasjonshemmede, og ikke ut fra et ønske om å underkjenne betydningen av andre teoretiske utgangspunkt. Det er et svært komplekst område jeg nå gir meg inn på i denne problemstillingen. Jeg ser muligheten for at jeg kan være på "kollisjonskurs" med praksisfeltet. Hvilke konsekvenser dette eventuelt skal få, får vi komme tilbake til i drøftingen av resultatet av undersøkelsen.

Del II TEORI

KAPITTEL 2 DEN PROFESJONELLE SPESIALPEDAGOG

2.1 Innledning

Spesialpedagoger har ulik pedagogisk grunnutdanning. Mange har allmennlærerutdanning som bakgrunn. Stadig flere, ja kanskje flertallet av studentene de siste årene, har førskolelærer bakgrunn. Det er også enkelte som har bakgrunn som barnevernspedagog, vernepleier og som faglærer med praktisk-pedagogisk seminar. Inngangsbilletten til 2. avd. spesialpedagogikk og retten til å kalle seg spesialpedagog er for alle 1. avd. spesialpedagogikk.

2.2 Hva er spesialpedagogikk

Det har vært et prinsipielt skille mellom spesialpedagogikk og pedagogikk. I spesialpedagogikk har oppmerksomheten vært rettet mot å forebygge og behandle pedagogiske dysfunksjoner (Haug 1997). Spesialpedagogikk er et fag som retter seg mot mennesker med spesielle behov. Dalen (1997) definerer spesialpedagogikk som "et vidtfnvendende tverrfaglig fagområde som bygges av stadig ny kompetanse- og kunnskapsutvikling" (s. 4). Hun sier videre at spesialundervisning er "et avgrenset område som betegner hvordan denne kompetansen og kunnskapen blir omsatt i praksis (op.cit.). Spesialpedagogikk er mer enn "bare" pedagogikk og "bare" psykologi. Det krever tverrfaglig kompetanse å ivareta rettighetene til utvikling og opplæring på egne premisser for mennesker med spesielle behov. Tidligere ble spesialpedagogikk definert som bindeleddet mellom pedagogikk, psykologi og medisin. Ut fra dagens målsettinger for spesialpedagogikk er ikke dette tilstrekkelig. Fag som etikk/filosofi, rettslære, rehabilitering, teknologi og kultur må også inkluderes (Befring 1989). Dette bør komme til uttrykk som etisk reflektert pedagogikk.

Spesialpedagogikken oppstod i møte med funksjonshemmede barn og deres pårørende. Dette var grunnlaget for spesialskolene og særomsorgen for funksjonshemmede barn. Den generelle pedagogikken tok lite hensyn til variasjon i elevenes forutsetninger. Den spesialpedagogiske oppmerksomheten ble i stor grad rettet mot medisinsk og psykologisk kartlegging av individer med funksjonshemninger. Innholdet i spesialundervisningen har endret seg etter hvert som sosiale definisjoner av spesielle behov er blitt gjort gjeldende. Det har ført til debatt om spesialundervisningens innhold (Haug 1994, 1995, 1997, Dalen 1997, 1999, Stangvik 1995, Nordahl 1996, Langfeldt 1997). Det har vel etter hvert utviklet seg en stor forståelse for at ikke alle spesialpedagogiske utfordringer er å finne i individperspektiv. De spesielle behovene kan være et resultat av miljøet rundt. Det fører

til nye problemstillinger for opplæring og undervisning som er vanskelig å avgrense i forhold til andre fag og fagområder (Haug 1997).

Med litt velvilje kan en si at det overordnede politiske og filosofiske ideal for norsk skole alltid har vært en likeverdig skole for alle. En likeverdig skole var også målet for de sentraliserte segregerte tilbudene, likeverd gjennom lik behandling. Det har skjedd mye på 1980-90-tallet når det gjelder forståelse av hva som ligger i begrepet en "likeverdig skole". Det har vært lagt ned mye arbeid i å klargjøre og videreføre de verdiene som skal gjelde for de spesialpedagogiske tiltakene. De mest sentrale begrepene for å beskrive denne utviklingen, er integrering, normalisering, inkludering og desentralisering. Begrepene forteller om et ønske om en endringsprosess fra å skille ut, anse som annerledes, ekskludere og sentralisere opplæringstilbud. I Mønsterplanen av 1987 ble det uttrykt at likeverdige opplæringstilbud ikke bare kan forstås ut fra individuelle særtrekk, men også ut fra sosiale, kulturelle og geografiske forhold. Geografisk desentralisering ble derfor viktig. Alle hadde rett til opplæring på hjemstedet, alle elever skulle integreres. Funksjonshemninger var en del av den normale variasjonen. Men integreringen ble i mange tilfeller i første rekke en fysisk og organisatorisk integrering. Overgangen fra integrering til inkludering forteller om en flytting av oppmerksomhet fra individ til system. Den fysiske og organisatoriske integreringen måtte følges opp med arbeid rettet mot å skape fellesskap, aksept av mangfold og tilrettelegging for læring. I dette ligger det både en aksept av mangfold og neddemping av ulikheter OG aksept for utvikling av individuelle forskjeller, og likevel kunne være en del av det sosiale og kulturelle fellesskapet.

Målet er inkludering, og midlet er tilpasset opplæring. Barn med spesielle behov har fått et utvidet rett til opplæring. I Læreplanen av 1997 fokuseres det ikke på spesialundervisning. Skolen er for alle og alle har rett til tilpasset undervisning. Dette er framhevet i Opplæringslovens formål § 1-2. De individuelle opplæringsplanene skal følge den generelle læreplanen. Samtidig er retten til spesialundervisning videreført. Opplæringstilbudet skal være tilpasset, lokalbasert og likeverdig. En inkluderende skole krever at allmennundervisningen og spesialundervisningen nærmer seg hverandre. Dette krever en gjensidig tilpasning mellom klassens planer og individuelle opplæringsplaner, og at oppmerksomheten rettes mot det som skjer i klasserommet.

Realiseringen av intensjonen om tilpasset opplæring forutsetter at pedagogikken åpner seg for en utvidet variasjon av elevens forutsetninger og behov. Det krever også at spesialpedagogikken bruker ulike perspektiv i sin tilnærming. Antropologien har lært oss at studieobjekt forstås best når det studeres fra ulike vinkler (Langfeldt 1997). I miljøperspektivet har en fokusert på at funksjonshemming er en definisjon med utgangspunkt i samspill mellom individ og samfunn. Tradisjonelt har en i spesialpedagogikken fokusert på individet og lagt for ensidig vekt på årsaksforklaringer

på individnivå, men dette rettes ikke opp med ensidig vekt på samfunnsnivå. Individ- og samfunnsmessige årsaksforklaringer står ikke nødvendigvis i motsetningsforhold til hverandre. Årsaksforklaringer er heller ikke eneste måte å forstå barn med særskilte behov. En bør også se at "barn med særskilte behov handler rasjonelt og intensjonalt, og at deres handlinger og sosiale roller dermed kan forklares og forstås på andre måter enn gjennom årsaksforklaringer" (Nordahl 1996 s. 19).

Er begrep som integrering, normalisering, desentralisering og inkludering tilstrekkelig til å drøfte spesialpedagogiske utfordringer? Krav til større pedagogisk differensiering krever utarbeidelse av differensierte opplæringsplaner, differensierte læremidler og utvidet lærersamarbeid. Sentrale stikkord her er menneskelige og faglige kvaliteter der spesialpedagogisk kompetanse er sentrale stikkord. Det er systemrettet arbeid med forankring i individet. Det er en pedagogisk krevende oppgave å tilrettelegge for en heterogen elevgruppe. Det krever tilgang på et variert utvalg av læremidler og utstyr som er tilpasset den enkelte elev. Det er også psykologisk krevende for pedagoger å tåle at spredningen i en klasse blir stor. Klassen skal samtidig holdes samlet sosialt og pedagogisk i forhold til noen formål (Dalen 1999). Dette fordrer et møte mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. Så spør det hvordan en får dette til. Gjør en det ved å fjerne skillet mellom pedagogikk og spesialpedagogikk og heller fokuserer på problemstillinger for elever med spesielle behov (Haug 1994, 1997)? Eller er en fundamental forutsetning for samarbeid at en har et trygt ståsted i begge de pedagogiske fagområdene og en genuin interesse og respekt for hverandres egenart (Dalen 1997)?

Haug (1994) peker på et viktig dilemmaer i spesialundervisning. Han sier:

"de meir vi gjer utdanning og omsorg for grupper med spesielle behov alminnelig i den betydning at den skil seg lite fra det flertallet får av tilbod, de meir gøymer vi bort både gruppene det gjeld, de spesifikke problema deira og tilbodet dei får" (s. 19).

Dalen (1997) peker på faren for at alminneliggjøring kan føre til neddemping av ulikheter og dermed en fornektning av identitet, egenart og fundamentale forskjeller. Dette står ikke som forsvar for det motsatte, en holdning som vektlegger ulikhetene og dermed fører til økt segregering. Dette er et dilemma. Spesialpedagogikkens begynnelse var ildsjeler som arbeidet for å synliggjøre funksjonshemmede og løfte de fram som individer med et utviklingspotensiale. Man utviklet begreper, diagnoser og metoder. Selv om dette i dagens situasjon kan virke stigmatiserende, var det for mange et skritt mot å bli tatt på alvor. Kan vi i alminneliggjøringen miste begrepene, og dermed ikke se, og som en konsekvens av dette, usynliggjøre spesielle behov?

I spesialpedagogikken har en definert og kategorisert elevgrupper. Hensikten med dette har vært å formidle innsikt og legge et grunnlag for

spesialpedagogisk handling. I Stortingsmelding nr. 23 (1997-98) defineres funksjonshemming som

“Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets og samfunnets krav til funksjon på områder som er vesentlige for etablering og opprettholdelse av selvstendighet og sosial tilværelse” (s. 20).

Her flyttes oppmerksomheten fra en ensidig fokusering på individets mangler til et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav. Definisjonen peker på at funksjonshemming både er noe som ligger i individet og barrierer i omgivelsene. Det kan være både fysiske barrierer og fordommer. Det har vært talsmenn for definisjoner som retter all oppmerksomhet mot sosiale og omgivelsesmessige barrierer. Ved ensidig vekt på dette perspektivet, kan en komme i skade for å fornekte erfaringer og problemer som funksjonshemmede opplever. Andreassen og Grut (1995) understreker at et slikt perspektiv er utilstrekkelig når det gjelder å få innsikt i hva det vil si å være funksjonshemmet.

Andreassen og Grut (op.cit.) reiser et annet spørsmål. Hvis ikke definisjonen av funksjonshemming også er knyttet til individet, hvordan skal en da avgjøre hvem som har krav på ekstra ressurser? Hvis vi alle i utgangspunktet er like, må retten til kompensatoriske tiltak legges til en ubehagsfølelse ut fra et misforhold mellom krav og muligheter til å innfri disse kravene? Hvem skal gradere denne ubehagsfølelsen for å kunne utløse de ønskede ressursene? Andreassen og Grut mener det er viktig å fastholde en forskjell på å oppleve krav som er vanskelige og ubehagelige å leve opp til, og det å være varig og vesentlig hemmet i forhold til viktige livsområder. Kategorisering er derfor nødvendig for å verne om grunnlaget for særlige kompensasjonsordninger. Det betyr ikke at en skal overse problemene med profesjonsstyrt behovsprøving. Når de funksjonshemmedes egen forståelse underkjennes, fremmedgjøres de for seg selv. De må bemyndigjøres og dyktiggjøres til å gjenerobre myndigheten over eget liv (op.cit.).

Debatten om integrering, inkludering og normalisering må gå videre. Dette er uttalte målsettinger i lover og læreplaner og det er bred enighet både politisk og faglig om dette. Aktiv integrasjon krever at en bruker ressursene på en ny måte. Men vet vi hvordan vi skal gjøre dette? Vi har kommet kort i forhold til å utvikle egnede arbeidsmåter. Derfor overføres arbeidsmåtene fra segregerte sammenhenger (Dalen 1999). Stangvik sier i intervju med Kløvjan (1999) at “skolen har vist en nærmest ubegripelig evne til å reproducere seg selv”. Skolen trenger veiledning i hverdagen. PP-tjeneste har dette som mål for sin virksomhet, men er blitt et organ for saksutredning istedenfor å følge arbeidsprosessen med elevene, og bidra til å skape sammenheng mellom utredning, planlegging, tiltaksutvikling og resultat. Men i arbeidet for å realisere dette trenger vi oppmerksomhet på flere områder. Vi trenger å fokusere på begrep som kompetanse og mestring. Vi trenger å fokusere på begrep fra de didaktiske utfordringene (Nordahl

1997). Vi trenger også å rette oppmerksomheten mot hvordan elevene opplever sin skolesituasjon. Til tross for normalisering, integrering, inkludering og tilpasset undervisning, vil det aldri være noen idyll å være funksjonshemmet (Dalen 1997).

2.3 Hva kjennetegner en profesjonell spesialpedagog

Vi har allerede vært inne på at i de siste 15-20-årene har mye av den spesialpedagogiske debatten dreid seg om integrering, normalisering og desentralisering. Gjennom dette har en fokusert på forholdet mellom allmenn pedagogikk og spesialpedagogikk. Spesialpedagogikk har i større grad inkludert samfunnsperspektivet enn tidligere. I allmennpedagogikken sliter en med å få til større pedagogisk differensiering.

Også i forhold til dette prosjektets tema, problemer knyttet til språk- og kommunikasjon, er det svært aktuelt å reflektere rundt problemstillinger knyttet til individets forutsetninger og at språk og kommunikasjon er noe som tilegnes og utøves i et fellesskap. Den spesialpedagogiske utfordringen er også her å nyttiggjøre seg egen og andre faggruppers kompetanse til å belyse og forstå språk- og kommunikasjonsvansker, og finne måter å omsette denne kompetansen til spesialpedagogisk praksis. Inkludering i et fellesskap er spesielt krevende når evnen til kommunikasjon er berørt. Kommunikasjon er noe som skjer mellom mennesker. Kommunikasjonsvansker vil alltid være et "vi-problem".

Det utøves spesialpedagogikk i mange sammenhenger. Sentrale institusjoner er barnehage, skole og PP-tjenesten. Spesialpedagoger i de ulike institusjonene omsetter sin spesialpedagogiske kompetanse på ulike måter. Integrering, normalisering og desentralisering er sentrale stikkord for alle tre. Det kan se ut som barnehagen har de største mulighetene for organisatorisk fleksibilitet. Spesialpedagogene i skolen sliter med å finne organisatoriske løsninger som ivaretar inkluderingen, og som samtidig gir barnet en innholdsmessig god spesialpedagogisk opplæring ut fra det enkelte barnets forutsetninger. PP-tjenestens oppgaver er å kartlegge vansker og skrive sakkyndighetsvurderinger med forslag til tiltak. De skal gi råd, rettlede, gi direkte hjelp og forebygge. De skal arbeide både i forhold til det pedagogiske system og personalgrupper (Håndbok for PP-Tjenesten 1997). PP-tjenesten er i en omstillingsperiode der arbeidsinnsatsen i større grad rettes mot systemrettet arbeid.

Hva er så en profesjonell spesialpedagog? Er spesialpedagoger utdannet til pedagogisk profesjonalitet? Hvilke krav setter en til en profesjonell spesialpedagog? Engelsen (1999) skriver om den teoribaserte - profesjonelle og autonome - læreren (s. 9). Hennes tema er lærerplanarbeid, og hun sier i den forbindelse: "...arbeid med læreplanen forutsetter profesjonelle og autonome lærere. Jeg søker å få fram hva som kjennetegner slike læreres arbeid" (s. 13). Hva finner hun som kjennetegn på de profesjonelle

og autonome lærerne? Kan det hun finner gjøres gjeldende for spesialpedagoger som skal være de profesjonelle lærernes veiledere i forhold til spesialpedagogiske problemstillinger?

Svaret på spørsmålet om hvilke kvalifikasjoner en profesjonell spesialpedagog må ha, er avhengig av svaret på spørsmålet om hva spesialpedagogikk er. Svaret på det spørsmålet er også til en viss grad avhengig av hvor i fagfeltet en befinner seg. Perspektivet og begrepsbruken varierer om en er forsker eller praktiker, lærer, elev eller foreldre. Oppfatningene skifter etter hvilken aldersgruppe en arbeider med, hvilken type institusjon en er knyttet til og hvilken type funksjonshemninger eller lærevansker en er opptatt av (Ogden 1995). Hvis vi skal lære av antropologiens påpekning av at ulike perspektiv gir det beste grunnlag for forståelse, må spesialpedagogisk kompetanse være svært mangesidig.

Den profesjonelle pedagog og spesialpedagog må ha et bevisst kunnskaps-syn. Er kunnskap noe gitt eller er det avhengig av forholdene i samfunnet? Den profesjonelle lærer må ha et avklart menneskesyn. Ikke minst i spesialpedagogikken der læreforutsetningene er så forskjellige, er det viktig å tenke gjennom dette. Kan dyreforsøk vise oss hvordan vi best kan tilrettelegge lærings-situasjonen? Ser vi spesialpedagogiske problemstillinger som et resultat av de økonomiske forholdene i samfunnet? Er mennesket et selvaktivt, reflekterende, vurderende og målsettende åndsvesen? Er mennesket "skapt i Guds bilde" og har derfor krav på menneskeverd og respekt uansett utrustning? Også Befring (1989) peker på at kunnskap innen fagområder som etikk, ideologi og filosofi er nødvendige spesialpedagogiske kvalifikasjoner. Her beveger oss i grenseland mellom profesjon og politikk. Haug (1995) peker på at den ideologiske basen handler om verdier, menneskesyn og menneskeverd. Dette har ført til politiske beslutninger om integrering, normalisering og desentralisering. Stangvik (1995) sier at en derfor kan se på spesialpedagogikk som et instrument til å virkeliggjøre enhetsskolen. Spesialpedagogen vil da trenge kompetanse til systemrettet arbeid for å tilrettelegge opplæring i vanlige klasser for elever med lærevansker. Eller spesialpedagogikk kan være individrettet og tilpasset aktiviteter utenfor den vanlige klassen. En kan definere spesialpedagogikk med utgangspunkt i lover og regler for ressurstildeling. Eller en kan ta utgangspunkt i teoretiske definisjoner av læringsbegrepet. Spesialpedagogiske aktiviteter som undervisning, opplæring, danning, tilpassing, kompetanse, mestring, utvikling vil fortelle noe om kompetansekravet til den profesjonelle spesialpedagogen (op.cit.). Dette er ikke bare spesialpedagogiske, men pedagogiske grunnlagsproblemer. Verdier, menneskesyn og menneskeverd er viktig for fagets arbeid med sin selvforståelse, men er likevel ikke tema i mitt prosjekt. Dette prosjektet har ikke som intensjon å favne mangfoldet i den spesialpedagogiske kompetansen. Når spørsmålet om hva som er en profesjonell spesialpedagog stilles, vil oppmerksomheten bli rettet mot problemstillingen i dette prosjektet. Dette gjøres fullt vitende om at hele svaret ikke ligger her. Likevel retter jeg oppmerksomheten mot:

- HVA arbeider spesialpedagoger med i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker?
- HVORDAN utøver de sitt spesialpedagogiske arbeid rettet mot språk- og kommunikasjonsvansker?
- HVORFOR gjør de det de gjør?

Dette er didaktiske problemstillinger som forutsetter evne til teoretisk refleksjon rundt planlegging av det spesialpedagogiske arbeid, tilrettelegging av spesialpedagogiske tiltak, gjennomføring og vurdering av de spesialpedagogiske tiltakene. Dette krever:

- begreper/kategorier å tenke i og kommunisere med
- redskaper/modeller å arbeide ut fra
- måter å arbeide på

(Engelsen 1999 s. 46)

Spesialpedagogens arbeid med didaktiske problemstillinger krever evne til målstyrt planlegging. Det krever at en ser forholdet mellom elev, mål, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurderinger. Det er dette som er didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg 1978 i Engelsen 1999). En slik modell viser sammenhengen mellom ulike faktorer. Modellen understreker betydningen av helheten, men viser samtidig hvordan avgjørelser på et felt får konsekvenser for de andre områdene.

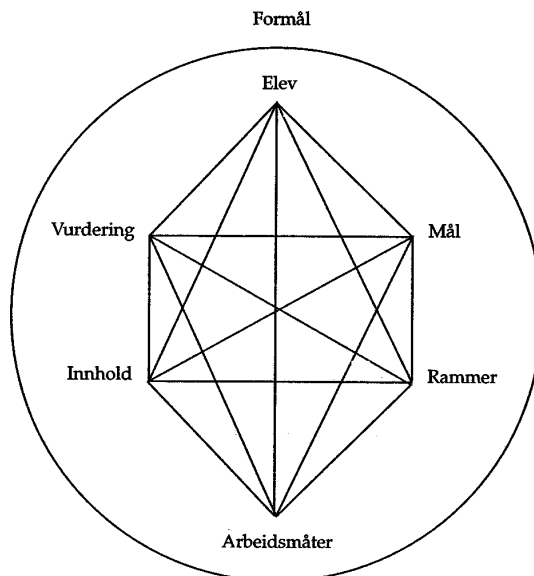


Fig. 1: Modell av didaktisk relasjonstenkning (Engelsen 1999 s. 53).

La oss eksemplifisere med et spesialpedagogisk problemområde. "Vårt barn" har betydelig nedsatt hørsel. Det tok tid før dette ble oppdaget, og det har derfor fått konsekvenser for språkutviklingen. Barnet har fått en spesialpedagogisk ressurs på et visst antall timer pr uke. De kognitive, emosjonelle, motoriske og sosiale forutsetningene til "vårt barn" OG forutsetningene i miljøet rundt barnet, får konsekvenser for de mål som settes for det spesialpedagogiske arbeidet. Både elevens forutsetninger, omgivelsenes forutsetninger, målene og rammene får betydning for arbeidsmåten. Arbeidsmåten påvirker igjen behovet for rammer, hvilke delmål som settes og arbeidsmåten påvirker barnet. Innholdet i undervisningen preges av arbeidsmåter, rammer, mål og barnets sterke og svake sider. Vurderingene gjøres på bakgrunn av barnets situasjon, de mål som er satt, rammer de arbeider innenfor, arbeidsmåtene og innholdet i det spesialpedagogiske arbeidet. Modellen klargjør samspillet mellom sentrale faktorer. Refleksjon rundt dette samspillet kaller Dale (1999) for didaktisk rasjonalitet.

Didaktisk rasjonalitet er knyttet til tre grunnleggende temaer. Det er for det første å kunne utvikle en konsistent opplæringsplan der det er en tydelig forbindelse mellom planens mål, innhold og metode. Det er for det andre å vurdere om opplæringsplanen er realiserbar. Pedagogen må her rette oppmerksomheten mot planens intensjon og undervisningens virkelighet. For det tredje handler det om en kritisk analyse av opplæringsplanens mål, innhold og metode, deres konsistens, forankring i virkeligheten og muligheten for å bli realisert (op.cit. s. 22).

Engelsen (1999) sier om pedagogen, og jeg overfører dette til spesialpedagogen, at den profesjonelle spesialpedagog har en systematisk og spørrende holdning til sitt spesialpedagogiske arbeid. Den profesjonelle spesialpedagog studerer sine spesialpedagogiske handlinger ved å anvende teori til å belyse egen praksis. Dette forutsetter kompetanse på 3 nivå. Det første kompetansenivå dreier seg om å gjennomføre undervisning. Det forutsetter at spesialpedagogen evner å utforme læringsaktiviteter i den umiddelbare samhandling mellom spesialpedagog og barn (Dale 1999). Han sier at et hovedspørsmål er om opplæringen blir gjennomført med indre samspill mellom lærerens aktivitet og elevens aktivitet i forhold til hensikten med undervisningen (s. 35). Vygotsky (Bråten 1996) skriver om den nærmeste utviklingssonen. Målet for neste trinn i opplæringen ligger i den nærmeste utviklingssonen. Barnet klarer ikke å utføre oppgavene alene, men i samarbeid med den mer kompetente voksne. Den voksne støtter og veileder der barnet kommer til kort. Det forutsetter at den voksne kjenner målet for handlingen, barnets forutsetninger og hvilken form for veiledning dette barnet trenger. Her fokuserer Vygotsky nettopp på samspillet mellom læreren og elevenes aktivitet i forhold til hensikten med undervisningen. Undervisning gjennomført med didaktisk rasjonalitet, er opplæring som er basert på trening i verdifulle aktiviteter, der eleven får subjektive tilknytninger til disse ut fra egen erkjennelse av gyldighet. Dette er en stor

utfordring overfor barn som trener på små deloperasjoner over lang tid. Mange av disse har ikke oversikt over læringsstoffet og de ser heller ikke hensikten med aktiviteten.

Det andre kompetansenivået som Dale beskriver, er utvikling av tilpassede undervisningsprogrammer. Det dreier seg om å overveie, planlegge og vurdere undervisning i forhold til gitte overordnede læreplanbestemmelser. Både lærerens og spesialpedagogens kompetanse til selv å konstruere undervisningsplaner er avgjørende. Her må enhver pedagog for det første ta stilling til hvilke av de overordnede formålsbestemmelsene som skal prioriteres. For det andre må pedagogen ta stilling til hvordan den overordnede vedtatte læreplanen kan bli realisert. Skal en få til dette, må formålene avledes til mål som kan utgjøre et styringsgrunnlag for den umiddelbare undervisningen. I dette ligger beslutninger om hva som skal prioriteres.

Å formulere mål er ikke en beskrivelse av hva pedagogen skal gjøre eller å ramse opp emner, begreper, generaliseringer som er sentrale i undervisningen. En bør beskrive målene i forhold til den endringen som en tilstreber hos eleven gjennom innholdet i undervisningen. Hvilken betydning er innholdet ment å ha for eleven?

Engelsen (1999) beskriver forholdet mellom mål på ulike nivå ved å sette opp overordnede mål, som utledes til delmål, som igjen utledes til arbeidsmål, som igjen fører til beskrivelse av aktivitet som kan kvalitetssikres gjennom kontroll eller evaluering (s. 95). Også det spesialpedagogiske arbeidet har sitt utgangspunkt i lover og læreplaner. For skolen vil dette være forankret i Læreplan av 1997. For alle skolens elever vil det overordnede målet være det integrerte mennesket som et skapende, arbeidende, samarbeidende og miljøbevisst menneske. For et barn med språk- og/eller kommunikative vansker kan et delmål være å bedre barnets kommunikative evne eller barnets språkevne. Dette er fortsatt et ganske generelt mål. Det er i og for seg ikke noe galt i å ha generelle mål, men det er vanskelig å ta undervisningsansvar for generelle mål. Skal en spesialpedagog kunne planlegge, tilrettelegge, gjennomføre og evaluere sin spesialpedagogiske handling, forutsetter dette klare mål. Disse målene må, som vi allerede har vært inne på, sees i sammenheng med den aktuelle læreplanen. I tillegg må de sees i forhold til klassens mål. Spørsmålet blir hvordan dette kan realiseres ut fra elevens forutsetninger og behov. Her finnes ingen generelle svar. Men det kreves kunnskap om hvordan elevens spesielle forutsetninger påvirker læringssituasjonen, og det kreves kunnskap om klassemiljø. Det må læreren kunne anvende i forhold til pedagogisk differensiering som uttrykkes i både den individuelle opplæringsplanen og i klassens generelle plan.

Det har vært en stor debatt om målsetting i pedagogisk arbeid. Det har vært talsmenn som har hevdet at mål må defineres som atferdsmål. Målet skal rette oppmerksomheten mot eleven. Det skal gis klart uttrykk for hva

som forventes som resultat (Tyler 1950 i Engelsen 1999). I arbeidet med individuelle opplæringsplaner er det vanlig å operere med tre målområder; kunnskapsmål, holdningsmål og ferdighetsmål (Nordahl og Overland 1992). Dette virker bevisstgjørende i forhold til hvilken endring en ønsker hos eleven. Det vekker også motforestillinger å skulle evaluere holding som resultat av undervisning. Det er heller ikke all kunnskap som kan omsettes til delmål, og evalueres ut fra endret atferd og under hvilke betingelser denne atferden skal vise seg. Ulike synspunkter i debatten om målsetting kan plasseres på en kontinuerlig linje fra åpne målformuleringer, og dermed mange tolkningsmuligheter, til lukkede målformuleringer med én tolkningsmulighet. Uenigheten har ikke dreid seg om hvorvidt en skal ha mål for det pedagogiske arbeidet. Uenigheten har dreid seg om hvilken funksjon målene skal ha.

La oss igjen prøve å tenke i forhold til en spesialpedagogisk problemstilling. Et barn utvikler ikke verbalt språk som forventet. Etter ulike vurderinger har en besluttet at tegn-til-tale er et aktuelt spesialpedagogisk tiltak. Hvilken type mål kan det være aktuelt å sette for det spesialpedagogiske arbeidet? Stenhouse (1975) sier at kravet om målpresiseringer ikke er hensiktsmessige for mål som dreier seg om forståelse og innsikt. I det tenkte eksemplet er det nettopp viktig at barnet forstår at det kan påvirke omgivelsene via egen aktivitet. Barnet må ha tilegnet seg et begrepsinnhold, men mangler symboler å uttrykke dette med. Gjennom tegn-til-tale får barnet et nødvendige redskap som gjør det mulig å uttrykke meningsinnholdet. Her er barnets innsikt og forståelse av tegn avgjørende for resultatet av undervisningen. Spørsmålet blir da om en forbedrer den spesialpedagogiske undervisning gjennom å skjerpe kravene til målpresisering eller ved å fokusere på undervisningsprosessen? Mål for barnets forståelse av hensikten med tegn-til-tale kan formuleres i funksjonskategorier. Bruker barnet tegn-til-tale til å få oppmerksomhet, spørre, gi informasjon osv.? Dette kan evalueres, men det kan være vanskelig å formulere delmål underveis som kan måles i forhold til ytre observerbar atferd. Det kan tenkes at det her ville være mer hensiktsmessig å fokusere på undervisningsprosessen. Hvordan foregår samspillet mellom pedagog og elev for å få barnet til å bruke tegn-til-tale? Men kan det være aktuelt med en annen type mål når barnet har oppdaget at tegn er symbol for et meningsinnhold, og at det kan påvirke omgivelsene ved å bruke tegn. Nå kan det være aktuelt å sette mer presise mål der resultatet kan måles i ytre observerbar atferd. En kan evaluere om barnet bruker flere tegn i flere situasjoner og overfor flere personer. Det kan føre til at en fokuserer på det en ikke oppnår. Men det er ikke måltallet som er målet, men endringen hos eleven? Stenhouse sier at all pedagogisk utvikling forutsetter utvikling av profesjonelle og autonome lærere. Det er en omvei å kreve målpresiseringer. Lærere tenker vanligvis ikke på samsvar mellom presise mål og undervisningsaktivitet. De ser på undervisningsprosessen som det viktigste.

En konsekvens av Stenhouse sitt syn er å utvikle kriterier for en god undervisningsprosess.

I følge Dales (1999) didaktiske rasjonalitets tenkning vil resultatet kunne godkjennes på andre kompetansenivå hvis det er samsvar mellom undervisningsprogrammets intensjon og undervisningens realitet. Dette forutsetter en evaluering av undervisningsprogrammet ut fra barnet, målene, rammen, metoden, innholdet og konsistensen mellom dem.

Dale påpeker at et dyktig utført arbeid i et yrke ikke er det samme som profesjonelt arbeid (1999). Et profesjonelt arbeid forutsetter at arbeidet utføres i forhold til teori. "Teorien er profesjonsgrunnlaget" (s. 51) og han sier videre på samme side: "Lærerne er først profesjonelle om undervisningen blir gjennomført ut fra didaktisk teori". Dette krever evne til å kunne fortolke og analysere og kommunisere spesialpedagogikk som fag og praksis med kollegaer. Dette krever evne til å kunne framføre argumenter, grunngi standpunkter og drøfte begreper. Det Dale holder fram er teori som systematisk forståelse av virkeligheten. En profesjonell spesialpedagog må da kunne stille systematiske spørsmål til sin yrkesutøvelse. Det krever evne til distansering. En profesjonell spesialpedagog må også ha kyndighet i å stille systematiske spørsmål ut fra en teoretisk forståelse. Dette krever evne til å arbeide med begreper og ikke bare i forhold til konkrete eksempler. Å mangle teori fører til problemer med å se enkelt erfaringer i forhold til hverandre. Alternativet er "å fortelle en historie". Hvis historien defineres som "en fyldig beskrivelse", kan den brukes av andre. Den fyldige beskrivelsen må da gi tilstrekkelig kunnskap om barnets forutsetninger, omgivelsene, klare målbeskrivelser, fyldige redegjørelser av tiltak og resultat. En fyldig beskrivelse kan da gjøre det mulig for en annen spesialpedagog å vurdere om den aktuelle spesialpedagogiske tilnærmingen er overførbar til et annet barn med samme eller lignende vansker. En utprøving av spesialpedagogiske tiltak på bakgrunn av fyldige beskrivelser, må da forstås som en midlertidig generalisering. Spesialpedagoger har et visst repertoar av metodiske tiltak. De deler erfaringer med hverandre. Det kommer nye metoder som sprer seg raskt. To eksempler kan være Karlstadmodellen og metafonolgisk behandling. Karlstadmodellen er en måte å arbeide med kommunikasjon ved hjelp av tegn-til-tale for barn med Downs syndrom. Metafonolgisk tilnærming er en måte å arbeide med språklydvansker. Mange spesialpedagoger har funnet disse metodene som nyttige hjelpemidler. Hva er det man vurderer når man velger en spesiell metode å arbeide ut fra? Er det ut fra en teoretisk forståelse av problemområdet? Er det ut fra fyldige beskrivelser? Er det ut fra taus kunnskap? Hva er så taus kunnskap? Er det en ikke-verbal før-kognitiv praksiserfaring som er nedfelt som en spesialpedagogisk praksistradisjon? Rognhaug (1993) sier blant annet:

"Spesialpedagoger har en genuin kompetanse som vi ikke har en tradisjon for å beskrive og dermed ivareta, en kompetanse utviklet

gjennom omfattende erfaringer fra arbeid med elever som i begrenset grad er beskrevet i lærebøker, og som vanskelig lar seg forstå gjennom etablerte teorier". (s. 9)

Hvis taus kunnskap er det vi kan, men ikke kan gjøre rede for, bli et interessant spørsmål om taus kunnskap kan overføres intuitivt og ubevisst. Göranzon (1990 i Rognhaug 1993) sier at taus kunnskap lar seg beskrive, men ikke uttømmende. Taus kunnskap må bli verbal og kognitiv bevisst for å kunne reflekteres i forhold til teori. Spesialpedagogen har på mange områder vært mer opptatt av det unike enn det generelle. Kritisk refleksjon over det unike i forhold til det generelle kan være én vei mot økt spesialpedagogisk kunnskap (Rognhaug 1993). Den profesjonelle spesialpedagog må kunne reflektere i forhold til teori, i følge Dale (1999) og Engelsviken (1999), og kommunisere dette til kollegaer. En praksis med svak teoriforankring og en utdanning med svak praksisforankring blir til sammen en hindring for en sterkere integrering av teori og praksis. Utdanningenes utfordring er å oversette teori slik at de kommende spesialpedagogene forstår og kan anvende teorien. Vi lar foreløpig spørsmålet om spesialpedagoger er utdannet til pedagogisk profesjonalitet stå åpent.

KAPITTEL 3 HVA ER TEORI

3.1 Begreper og refleksjon – teoretiske nøkkelord

“Teori” er et gresk ord som kan oversettes med betraktning, anskuelse eller oppfattelse. Ordet har en dagligdags og en vitenskapelig betydning. I den dagligdags forståelsen går vi umiddelbart ut fra at verden er slik den fortøner seg for oss. En vitenskapelig forståelse av ordet har det motsatte utgangspunkt, nemlig at verden ikke er slik den umiddelbart kan fortøne seg.

Ordet “teori” har ikke en helt god klang i alle kretser. Teori oppfattes som noe livsfjernt i forhold til praksis. Også i pedagogisk sammenheng kan en fange opp negative holdninger til teori. Det er praksis som teller og en etterspør primært hvordan ting skal gjøres i praksis, en ønsker metoder. I Ascheougs konversasjonsleksikon (1972) defineres praksis som et system av almene prinsipper og undervisningsteori ses på som hypoteser, det vil si vel underbygde antagelser. I motsetning til prinsipper og hypoteser settes teori som et system av komplekse årsaker som er framsatt som forklaringer på en rekke kjennsgjerninger eller fenomener. Madsen (1980) sier at teori er en systematisert framstilling av antatte hypoteser. Teori er et system av viten, en sammenstilling av elementer til en helhet. Viten er foreløpige antagelser, det vil si hypoteser, som brukes i fortolkninger, forklaringer og forutsigelser. Teori er et forskningsprodukt der de tre viktigste elementene er problemet, instrumentet og hypotesene. Teori er et system av hypoteser som hviler på filosofiske forutsetninger, regler for forskningsmetoder og beskrivelse av de observasjoner som utgjør grunnlaget for de hypotesene en har formulert.

Teoriens verktøy er begrepene. Dale (1999) sammenligner “begrepenes funksjon” med “håndens funksjon”. Håndens funksjon er å gripe om, isolere noe bestemt fra omverden, for å kunne fastholde og avgrense. På samme måte fungerer begrepsinnholdet til ordene. Begrepsinnholdet gjør at vi kan fastholde og organisere et meningsinnhold. Begrepene gjør at vi kan avdekke og avgrense fenomen fra hverandre, eller en side ved et fenomen fra en annen side av samme fenomen. Begrepene er avgrenset ved hjelp av definisjoner og gir kun mening når de er definert.

Det er to måter å definere begrep på. Det ene er ved hjelp av formaldefinisjon. Hensikten med formaldefinisjonen er å gi en felles oppfatning av begrepets betydning. Det andre er en operasjonell definisjon som er slik at begrepets betydning kan testes på en eller annen måte. En formal definisjon av afasi kan være at afasi er en språksvikt som oppstår etter sykdom eller skade. Personen må ha hatt et normalt språk eller språkutvikling inntil tidspunktet for skaden. En operasjonell definisjon kan være at afasi er en språksvikt som rammer språkets fonologiske, grammatiske og/eller semantiske nivå. Den operasjonelle definisjonen fører til at når jeg skal

undersøke afasi nærmere, må jeg se på de språklige nivåene som er nevnt i definisjonen.

Refleksjon og begrep er teoretiske nøkkelord. Vi griper og holder fast mening ved hjelp av begrepene. Vi tenker i begreper og refleksjonen skjer ved hjelp av begrepene. Begrepene gjør det mulig for oss mentalt å gjenskape, gjenoppbygge og rekonstruere. Når flere begreper grupperes sammen slik at de framtrer som et sammenhengende system, snakker vi om teori.

Begrepene er det mentale verktøyet vi bruker til å "se" med. Begrepene er teoriens verktøy og dermed teoriens mest kritiske element. Teori er en måte å forstå virkeligheten, teori er tolkning. Teori er et sett utsagn som fører til forklaringer ved hjelp av logiske slutninger. Teori skaper struktur hvor en kan plassere nye utsagn og nye erfaringer, og på denne måten skjer det en akkumulering av erfaring. Vi bruker teori til å undersøke, analysere og drøfte.

Valg av teori er valg av begreper og vil dermed prege det vi ser. Hvis jeg vil undersøke afasi nærmere, kan jeg velge nevropsykologisk teori. Dette vil prege min begrepsbruk og det jeg "ser". Ved hjelp av det mentale verktøyet jeg har valgt, vil jeg fokusere på hvilke funksjonelle hjernesystemer som er berørt. Jeg vil bruke begrep om skadested i hjernen, snakke om sensoriske og motoriske områder. Jeg vil fokusere på persepsjon og ulike former for hukommelse. Hvis jeg imidlertid velger en lingvistisk teori til å beskrive afasi, vil jeg bruke begrep som beskriver språkets hierarkiske struktur. Jeg vil snakke om fonologi, syntaks, morfologi og semantikk og vansker i forhold til dette. Men jeg kan også velge å se afasi fra en kommunikativ synsvinkel. Dette vil igjen påvirke mitt valg av begreper. Jeg vil nå tenke i begrep som kontekst, interaksjon og skille mellom verbalt språk og kroppsspråk. Vi ser at valg av teori får konsekvenser for hva vi "ser". Eksemplet illustrerer også at valg av én teori ikke fanger hele virkeligheten. Poenget er derfor ikke å sette teorier opp mot hverandre som "sanne" og "falske". Virkeligheten er ofte så komplisert at vi må bruke flere teorier for å fange opp det som er viktig.

3.2 Finnes det spesialpedagogiske teorier

Det finnes et viktig skille mellom spesialpedagogikk og spesialundervisning. Spesialpedagogikk utgjør kunnskapsgrunnlaget for spesialundervisningen eller de spesialpedagogiske tiltakene. Spesialpedagogikk er et relativt nytt fag som langsomt har utviklet seg på grunnlag av praksis. Kunnskapsbasen består av erfaringer, utviklingsarbeid, forskning og teori.

Vanlig undervisning tar utgangspunkt i gjennomsnittsvurderinger av elevene. Spesialundervisning krever elevsentrert innsats som tar utgangspunkt i den enkeltes utviklingskapasitet. Ut fra en slik forståelse av spesialpedagogikk er det vanskelig å foreta en grenseoppgang mellom

spesialundervisning og tilpasset undervisning. Ut fra denne definisjonen kan en heller ikke trekke konklusjoner om integrerte kontra segregerte tiltak. Men definisjonen forteller noe om økt behov for et vidt teoritilfang. Spesialundervisning krever ulike teoretiske baser om elevens spesielle behov skyldes f.eks. psykisk utviklingshemming, sansedefekt, motoriske vansker eller språkvansker. Hvis barnets spesielle behov har sin rot i f.eks. en hørselsnedsettelse, vil det være nødvendig å hente kunnskap fra medisin, utviklingspsykologi, kognitiv psykologi, språkvitenskap og kommunikasjonsteori. De spesialpedagogiske tiltakene må rettes mot utnyttelse av hørselsrest, utvikling av språkferdigheter, begrepsutvikling og kommunikative ferdigheter. Tiltakene må også rettes mot medelever og andre aktuelle kommunikasjonspartnere. Dette må skje innen organisatoriske rammer som ivaretar inkludering, normalisering og desentralisering. Gode spesialpedagogiske tiltak ivaretar både et individ- og et samfunns-perspektiv. Utbytte av spesialundervisning kan imidlertid fort oppveies av negative sosiale konsekvenser. I spesialpedagogisk forskning har en ikke fokusert nok på hvordan kunnskap om barn med spesielle behov kan anvendes i inkluderende opplegg (Dalen 1999).

Det er flere områder som er viktige i forhold til spesialpedagogisk utredning. For det første er det kunnskap om risikofaktorer. Dette danner utgangspunkt for tidlig intervensjon. Forskning har f.eks. pekt på visse former for fonologiske vansker som en risikofaktor for utvikling av lese- og skrivevansker. Det er blitt vanlig å sette inn spesialpedagogiske tiltak rettet mot fonologisk bevissthet for å forebygge lese- og skrivevansker.

Det andre området er kunnskap om mestrings- og kompetansefaktorer som kan modifisere og kompensere forhold. Manglende verbalt språk kan få konsekvenser for den kommunikative evnen. Begrenset evne til kommunikasjon kan få sosiale konsekvenser og føre til emosjonelle vansker. Bruk av tegn-til-tale er et eksempel på kompensasjon for manglende tilegnelse av verbalt språk. En gir barnet et visuelt-taktilt kompensatorisk kommunikasjons-hjelpemiddel som gjør det mulig å mestre kommunikasjonen og dermed modifisere de sosiale konsekvensene. Her gjelder det å finne barnets ressurser og positive sider som kan utvikles og bekreftes. Men hvis denne type tiltak ensidig rettes mot individet, har en ikke kommet lenger i forhold til barnets problem. Kommunikasjon er alltid noe som skjer mellom flere personer. Kompensatoriske tilnærminger må derfor også omfatte kommunikasjonspartnerne. Dette fører oss videre til det tredje området. Det omhandler kunnskap om funksjonsproblemer i forhold til faglige og sosiale mestringskrav som belyser individuelle opplæringsbehov. Målet er å øke elevens kompetanse og styrke den sosiale tilhørigheten i fellesskapet. Det siste krever fokus også på omgivelsenes kompetanse. Ikke minst viktig er dette når evnen til kommunikasjon er berørt direkte eller som en konsekvens av språkvansker. Kommunikasjonsvansker vil alltid være et "vi-problem".

Det teoretiske kunnskapsgrunnlaget i spesialpedagogikk er eklektisk. Når det skal fokuseres på det individuelle perspektivet i spesialpedagogikk, må spesialpedagogikken gå til andre fag for å finne nødvendig teoretisk kunnskap. En må fortsatt gå til f.eks. medisin, psykologi, språkvitenskap, og selvsagt til den allmenne pedagogikken, for å forstå grunnlaget for vanskene og ut fra dette kunne utforme målrettede spesialpedagogiske tiltak. Medisin, psykologi og språkvitenskap er spesialpedagogiske hjelpevitenskaper. Delvis har spesialpedagogikk dette til felles med den generelle pedagogikken. Når en i den allmenne undervisningen tar utgangspunkt i gjennomsnittsvurderinger av elevene, har en brukt utviklingspsykologisk teori. Når en har utviklet læreplaner, har en brukt både filosofi og psykologi i utarbeidelse av overordnede mål. Når en i spesialpedagogikk skal handle i forhold til språkvansker, henter en begreper fra både nevro-/kognitiv-/utviklingspsykologiske teorier og fra språkvitenskapen. Dette understreker spesialpedagogikkens tverrfaglige utfordringer. Faget har dratt store vekslers på både begrepsmessig og metodologisk utvikling innenfor andre fag. Mye av forskningen med spesialpedagogisk betydning er gjort innen generell pedagogikk, psykologi og også innen lingvistik. Gode eksempler her er Nyborgs modell for begrepslæring som brukes både som forebygging og som spesialpedagogisk tiltak. Nyborg (1989, 1994) var knyttet til Pedagogisk forsknings institutt ved UiO. Et annet eksempel er Gjessings (1978) dysleksi forskning. Gjessing var knyttet til Psykologisk institutt ved UiB. Ved Institutt for lingvistiske fag ved UiO har både Moen (1983) og Uri (1997) gjort interessante arbeid i forhold til afasi.

Spesialpedagogikk har blitt beskyldt for ensidig fokusering på lærevansker og ikke på læringspotensialet. Skidmore (1998) har sett på pedagogiske konsekvenser for barn med spesifikke lærevansker når lærerne har ulike teoretiske perspektiv. Han beskriver "divergent pedagogical discourses". Det vil gi systematiske forskjeller om en tar utgangspunkt i lærevansker eller i læringspotensialet. I begge tilfeller vil en måtte gjøre refleksjoner i forhold til teorier om årsaker til vanskene. Hvis fokus er på potensialet, vil det føre til refleksjoner rundt måter å realisere læreplanen for elever med ulike potensialer for læring. Hvis fokus er på vanskene, vil dette føre til en beskrivelse av hva elevens vansker består i og konsekvensene for læring. Med utgangspunkt i læreplan eller en beskrivelse av vanskene, vil en komme fram til forslag til tiltak. Skidmore sier så at med utgangspunkt i læringspotensialet, vil forslag til tiltak være av reformpedagogisk karakter. Med utgangspunkt i vanskene, vil tiltakene rettes mot å endre vanskene. I begge tilfeller vil man trenge pedagogisk ekspertise. Med utgangspunkt i potensialet blir utfordringen å gjennomføre læreplanen på en rettferdig måte for alle elevene til tross for ulike utgangspunkt. Med utgangspunkt i vanskene vil den pedagogiske ekspertise være opptatt av spesialkunnskap innen det aktuelle spesialpedagogiske området. En vil utvikle en pragmatisk holding ved å lete etter undervisningsmetoder som fungerer.

Skidmore (op.cit.) sier videre at det ikke er uvanlig å finne bestemmelser i en og samme skole som bygger på motsatte teoretiske perspektiv. Med utgangspunkt i elevens potensiale kan en elev med spesifikke lærevansker få f.eks. datamaskin, rettingsprogram og få opplæring i metakognitive strategier. På den annen side kan den samme eleven få opplæring som tar utgangspunkt i lærevanskene. Det kan f.eks. være svært spesifikke teorier om dysleksi som en nevrologisk dysfunksjon. Skidmore peker her på det han ser som en åpenbare mangel på sammenheng i det spesialpedagogiske opplegget. Situasjonen kan ha oppstått som et forsøk på å løse et dilemma. Det kan også forstås som en modell der en oppfatter spesifikke lærevansker som en funksjonell vanske, og en har behov for å prøve ut hva som fungerer. Man foretar både en tilnærming ut fra læreplanens prinsipper, og en spesialpedagogisk vektlegging av behovet for å variere undervisningen ut fra den responsen som eleven gir på undervisningen. Han sier videre (s. 141) at en kan se på dette som en uavsluttet dialog mellom ulike syn på spesialundervisning og læring. Dette åpner for en teoretisk dialog mellom lærere der muligheten for omforming av praksis er tilstede.

Den elevgruppen som kan sies å ha "spesielle behov" er en ekstrem heterogen gruppe. Det skaper enorm spennvidde i de spesialpedagogiske problemstillingene som utfordrer det spesialpedagogiske feltet. Dette understreker behovet for en tverrfaglig tilnærming. Her ligger det store utfordringer. Fagmiljøet er lite og det er, iflg. Haug (1995), liten kontakt mellom forskning, utdanning og praksisfelt.

Problemstillingen i dette prosjektet er rettet mot spesialpedagoger i PP-tjenesten som arbeider med språk- og kommunikasjonsproblematikk. Hva gjør de i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker, og hvorfor gjør de det de gjør? Problemstillingen er "smal", men det betyr ikke at forfatteren ikke ser at dette er en del av et større hele. Mange av barna med språk- og/eller kommunikasjonsvansker har dette som en del av et større problemkompleks. Spesialpedagoger i PP-tjenesten arbeider i et system med en forståelse av egen rolle, og av forholdet mellom elevenes ulike vansker og forholdet mellom elevenes vansker og ressurser. De har en mening om hvordan deres egen spesialpedagogiske handling kan videreføres av pedagoger i barnehage og skole. Dette har gjort det nødvendig å sette ord på hva spesialpedagogikk er, skisserer kriterier for profesjonelt spesialpedagogisk arbeid og se noe nærmere på teoribegrepet generelt og i forhold til spesialpedagogikk spesielt.

Perspektivet skal nå snevres kraftig inn. Oppmerksomheten vil i fortsettelsen rettes mot språk- og kommunikasjonsteori. Ut fra dette teorigrunnlaget vil jeg henvende meg til spesialpedagogene i PP-tjenesten med spørsmål om deres forståelse av språk- og kommunikasjonsvansker og spesialpedagogiske handlinger i forhold til dette problemområdet.

Spesialpedagoger har ulike valgmuligheter for begrunnelse av sin praksis. En begrunnelse kan ligge i praksistradisjon. De handler ut fra "magefølel-

sen". De behersker et visst metoderepertoar og handler "instinktivt", de vet hva de skal gjøre, de har "taus" spesialpedagogisk kunnskap.

Spesialpedagoger kan også begrunne sine handlinger ut fra neuro-, kognitiv- og /eller utviklingspsykologisk teori. Det vil føre til oppmerksomhet mot f.eks. auditiv og visuell persepsjon, korttidsminne og hukommelse generelt, opptrening av svak funksjon eller kompensatoriske tiltak. En spesialpedagog kan aldri overse muligheten for spesifikke eller mer sammensatte nevrologiske utfall hos barn som ikke utvikler språk- eller kommunikative ferdigheter. Har barnet nevropsykologiske utfall, må det tas hensyn til dette. Nevropsykologisk teori gir muligheter til å beskrive årsaker til vanskene, men inneholder ikke begreper som er godt egnet til å beskrive selve språkproblemet eller de kommunikative vanskene.

Spesialpedagogene kan begrunne sine tiltak ut fra utviklingspsykologisk teori. Ut fra normalutviklingen forventer en at barnet skal beherske visse kommunikative og språklige ferdigheter. Med utgangspunkt i normalutviklingen har en retning i det spesialpedagogiske arbeidet. En vet at først kommer "kurringen", så redublisert babling, så mer variert babling før de første et-ordsytringene osv. Enhver spesialpedagogisk vurdering, uavhengig av hvilket område det gjelder, må forhold seg til normalutviklingen. En kan ikke definere noe som et problem før en normalt forventer at den aktuelle ferdigheten skal være tilegnet. En vil heller ikke foreslå spesialpedagogiske tiltak som innebærer avvik fra den rekkefølge som normalutviklingen foregår i, uten å ha spesielle grunner til dette. Men heller ikke utviklingspsykologien inneholder et godt begrepsapparat til å beskrive språklige og kommunikative avvik fra normalutviklingen.

Siden språkvitenskap er vitenskapen om språket, kan en her finne begreper som egner seg til å beskrive språkvansker og strukturer til å se sammenhenger mellom ulike deler av språket. Språk tilegnes i en kommunikatív samhandling og språket er det mest effektive kommunikasjonsmidlet vi har. Derfor vil kommunikasjonsteori være vesentlig i forståelse av problemområdet.

Når jeg i dette prosjektet henvender meg til det som her er definert som praksisfelt, er det med en forståelse av språk og kommunikasjon ut fra språk og kommunikasjonsteori. I de neste kapitlene vil dette teoretiske ståsted presenteres. Spesialpedagogiske handlinger og begrunnelsene for disse, vil bli drøftet i forhold til dette teorigrunnet. Det betyr ikke at det opereres med "rett" og "galt" teorivalg. Hvis målet er å belyse alle sider ved problemområdet, nevrologiske, kognitive, motoriske, emosjonelle og sosiale forutsetninger, ville teorigrunnet bli svært bredt. Den overordnede målsetningen med dette prosjektet er å få innblikk i praksisfeltets forståelse og se dette i forhold til utdanningsinstitusjonens teoretiske plattform. Her ligger det muligheter til refleksjoner rundt begrunnelser for teorivalg, både når det gjelder utdanningsinstitusjonenes og praksisfeltets. Jeg antar at det vil medføre refleksjoner om hvordan en i undervisningen kan vise teoriens anvendelsesområder.

KAPITTEL 4: ET SPRÅKVITENSKAPELIG UTGANGSPUNKT

4.1 Innledning

Jeg har ovenfor vist til Dale (1999) som sier at et profesjonelt arbeid forutsetter at arbeidet utføres i forhold til teori. Teori blir forstått som systematisk forståelse av virkeligheten. Å mangle teori fører til problemer med å se enkeltobservasjoner i forhold til hverandre. Hvilken teoretisk forståelse av språk- og kommunikasjonsvansker kan det være aktuelt å ta utgangspunkt i? La oss først gripe fast i språkvanskene. Hvor kan en finne et begrepsapparat som egner seg til å beskrive språkvansker? Lingvister er spesialister på språk. Det være aktuelt å gå til lingvistikken for å få hjelp til å kunne forstå og beskrive språkvansker. Det er nettopp dette valget jeg har gjort. Jeg finner det hensiktsmessig å bruke språkvitenskapelige begrep til å beskrive språklige særegenheter. I mitt arbeid som logoped har jeg gjort noen erfaringer med å høre "at det er noe som ikke stemmer", men vært ute av stand til å beskrive dette. Når jeg ønsket å diskutere dette med kollegaer, fortalte vi "historier" til hverandre. Vi manglet begreper og systemer til å se sammenhenger. Gjennom språkvitenskapen fant jeg både begreper til å beskrive de språklige fenomenene jeg observerte og et system til å se sammenhenger. Det er ikke dermed sagt at språkvitenskapelige begrep alltid er tilstrekkelig til å gjøre rede for alle aspekt ved språkvansker.

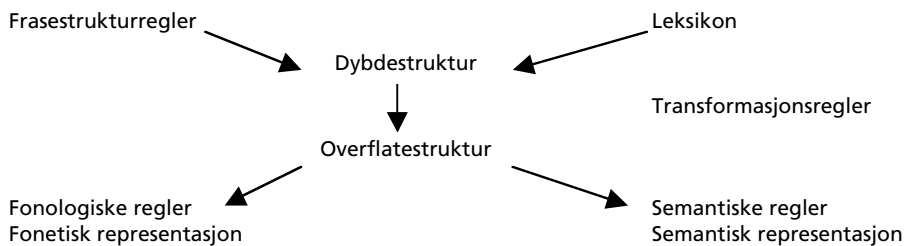
4.1.1 SPRÅKLIG KOMPETANSE

I dette prosjektet fokuseres det på "språkvansker", men det kan være hensiktsmessig å bruke litt tid til å se nøyere på begrepet "språklig kompetanse" og hva det innebærer.

Chomsky skiller mellom begrepene "kompetanse" og "performanse". Kompetanse er språkbrukerens kunnskap om språket. Denne kunnskapen er i stor grad ubevisst. Performansen er den faktiske bruken av språket i konkrete situasjoner. Dette er et interessant skille sett fra en spesialpedagogisk synsvinkel. En språkbrukers språkkunnskap må "filtreres" gjennom visse aktivitetsmekanismer før observerbar språklig aktivitet forekommer. Disse aktivitetsmekanismene kan f.eks. være hukommelse, oppmerksomhet, persepsjon og planleggingsmekanismer (Hestvik 1995). Den språklige kompetansen er ikke gjenstand for direkte observasjon fordi den språklige aktiviteten ikke bare er basert på kunnskap om de språklige reglene, men også på aktivitetsmekanismene. En umiddelbar konsekvens av dette må være at en trenger flere observasjoner i ulike situasjoner for å kunne danne seg et bilde av en persons språklige kompetanse og at det ikke alltid vil være mulig.

Det finnes språkvitenskapelige retninger som er uenig i Chomskys skarpe skille mellom kompetanse og performanse. I følge Chomsky vil ikke den praktiske språkbruken påvirke kompetansen. I kognitiv grammatikk hevder en at kunnskap om språk og den praktiske språkbruken står i et nært og innbyrdes årsaksforhold (Endresen 1995). Ut fra en slik tenkning vil bruken av språket påvirke kompetansen. Også dette er interessant sett fra et spesialpedagogisk perspektiv. En konsekvens av dette synet er at kunnskap om språket ikke kan avgrenses klart fra ikke-språklige mentale fenomener. I følge Chomsky vil ikke-språklige fenomen kunne påvirke språkbruken, men ikke kunnskapen om språket. Kompetansen er abstrahert fra alle irrelevante forhold. Bare under idealiserte betingelser der det ikke forekommer hukommelsesbegrensninger, distraksjoner, skifte av oppmerksomhet og feil kunnskapsanvendelse, er den språklige aktiviteten en direkte gjenspeiling av kompetansen (Knowles 1995).

En persons språklige kompetanse må inneholde kunnskap om regler for dannelsen og omdannelsen av språklige uttrykk. Chomsky og Lasnik har laget en transformasjonsmodell for å illustrere dette (fig. 1). Når modellen trekkes fram her, er det kun for å illustrere at en må ha kunnskap om syntaktiske, fonologiske og semantiske regler for å kunne uttrykke seg språklig.



(van Riemsdijk og Williams 1987 s. 173)

Fig. 2 : Utvidet T-modell (modellen er oversatt og framstilt i en noe forkortet utgave).

Modellen illustrerer at når vi ønsker å formidle et budskap, må vi finne dekkende språklige enheter i leksikon. Vi må også kjenne reglene for organisering av disse enhetene til større meningsenheter. Allerede på dybdestruktur må det være klart hvilke språklige enheter som representerer den som gjør noe og den/det som handlingen går ut over. Denne meningen kan transformeres til ulike overflatestrukturer. Uttrykket "moren sang for den yngste datteren" kan transformeres til "for den yngste datteren sang moren", "den yngste datteren ble sunget for av moren", "sang moren for den yngste datteren". Men den kan ikke transformeres til "den yngste datteren sang for moren". I det siste eksemplet har rollen som den handlende skiftet fra "moren" til "den yngste datteren". Når "moren

sang den datteren yngste for” er ugrammatiske, er det fordi reglene for frasedannelse ikke er fulgt. De semantiske reglene forteller også hvordan ulike ledd i en overflatestrukturen viser til hverandre, f.eks. at [Maria] og [hun] viser til hverandre i eksemplet ”hvis [hun] ringer, så si til [Maria] at jeg”. De fonologiske reglene gjør det mulig å realisere den språklige meningen gjennom tale.

Vi vet at det krever stor kunnskap for å kunne beskrive strukturen i et språk. Likevel lærer barna dette i løpet av sine første år. Barn i 2-års alderen kan produsere setninger som vi med sikkerhet vet at de aldri kan ha hørt før. Det forutsetter et visst ordforråd. Når det gjelder språkutviklingen, vet vi at barn ikke begynner å produsere fraser før det har et ordforråd på rundt 50 ord. Barn anvender regler for hvordan fraser organiseres til grammatisk korrekte setninger. Videre må barnet anvende fonologiske regler for fonetisk representasjon og semantiske regler for semantisk representasjon. Når barnet har tilegnet seg disse reglene, kan det formulere språklige uttrykk som det aldri har hørt før. Barnet kan også vurdere andres setninger som grammatiske eller ugrammatiske. Språkutvikling er en gradvis tilegnelse av evnen til å vurdere og konstruere setninger på morsmålet. Den språklige kompetansen kan sees på som et ideelt mønster som ligger til grunn for daglig språkbruk.

Det kan se ut som vi har en universell språkevne som er medfødt, og som representerer betingelsene som alle språk må holde seg innenfor. Selv om det er store forskjeller mellom språk, er det en variasjon innenfor gitte rammer. Chomsky beskriver dette som ”universal grammer” (van Riemsdijk, Williams 1987). Det er på denne bakgrunnen Chomsky hevder at mennesket har en medfødt språklig evne, men at læring er en forutsetning for å tilegne seg morsmålet grammatikk. Det er ellers vanskelig å forstå hvordan barn i alle kulturer lærer seg språk så raskt som de gjør og i samme alder, uten å forklare dette med at hjernen er ”spesialdesignet” for å ivareta ekstremt abstrakte språklige strukturer.

Chomsky har fått motbør for sitt syn om en medfødt grammatisk evne. Hvis språkevnen er medfødt, må det bety at språkevnen er uavhengig av den generelle kognitive evnen mennesket har. Piaget støtter Chomsky i at det er snakk om medfødte forutsetninger, men han mener at evnen til å lære språk er en del av den generelle kognitive evnene. De er begge enige i at barnets språkevne er universell, men Piaget tar utgangspunkt i medfødte predisposisjoner i den senso-motoriske intelligensen. Dette gjelder i hvertfall for de første meningene barnet uttrykker. I mer avansert språk finner en grammatiske områder som er spesielle for språket, f.eks. forbindelsen mellom subjekt og objekt. Dette kan være et argument for at språkfunksjonen ikke er en del av den generelle kognitive evnen. På den annen side finner en også andre kognitive områder som er spesielt medfødte evner (Bishop 1997). Spedbarnsforskningen har f.eks. vist at nyfødte spedbarn orienterer seg mot ansikt framfor andre visuelle stimuli,

og spedbarnet orienterer seg mot den menneskelige stemme framfor andre auditive stimuli (Smith og Ulvund 1999). Chomskys utgangspunkt er at mennesket har en tilsvarende medfødt evne til å lære språklige strukturer. Det mest interessante for oss er kanskje ikke om språkevnen er medfødt eller om det er en predisposisjon. Det mest interessante er å se at utviklingen er en interaksjon mellom kommunikasjon og de språklige funksjonene. Språkutvikling er først og fremst å lære seg å bruke språket til kommunikasjon og tenkning. Brunner (1974) hevder at hovedtrekkene i barnets språk har utgangspunkt i førspråklig kommunikasjon. I utgangspunktet uttrykker barnet seg ikke-språklig. Gjennom den førspråklige erfaringen får barnet innsikt i hvordan det kan uttrykke sine tanker språklig. På den måten oppstår grammatikken. Moren tolker barnets kommunikative hensikter og viser hvordan dette kan uttrykkes språklig.

4.1.2 EN FORSTÅELSESRAMME

I det spesialpedagogiske arbeidet trenger vi en forståelsesramme for å kunne "se" og beskrive språkvansker. Vi skal bruke Crystal (1988) sin figur som utgangspunkt for å gripe de ulike sidene ved språket, samtidig som vi prøver å holde fast i helheten.

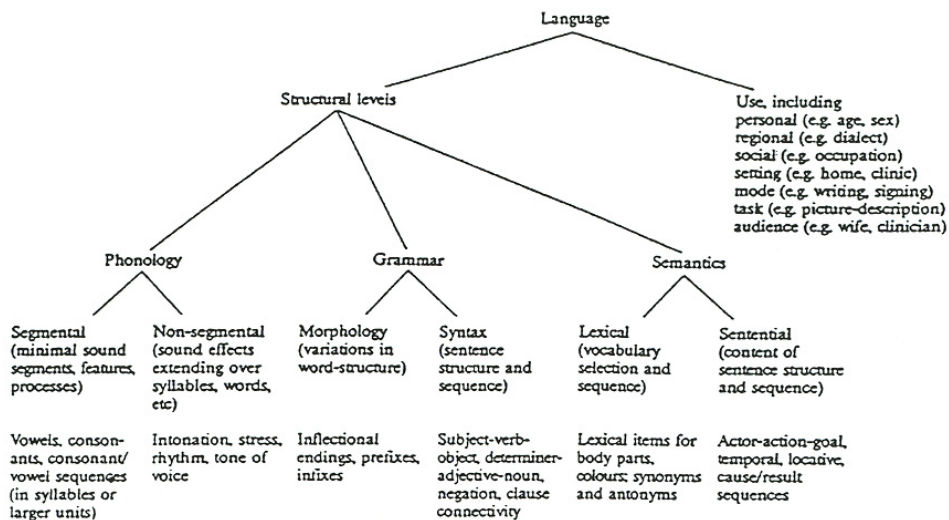


Fig. 3 : Nivå ved språkanalyse (Crystal 1988 s. 32)

Jakobson (1980) understreker at de ulike språknivåene er autonome, men likevel interrelaterte til hverandre. Han sier videre at autonomi og integrasjon er nært forbundne fenomen. Vi skal nå se på hvert av språknivåene for seg, men likevel holde fast ved at de til sammen utgjør et hele. Crystal sier: "One should never take language apart without the intention of putting it back together again" (1988 s. 27). Intensjonen er å finne et begrepsapparat som er hensiktsmessig for å beskrive språk og mangler ved språk. En modell

for språkets struktur gjør det mulig å se språklige utfall i forhold til hverandre og i forhold til normal språkfunksjon.

Modellen inneholder både språkets strukturelle nivå og språk i bruk. Gjennom henvisning til f. eks. person, region og sosial tilhørighet, får modellen fram språkets forbindelseslinjer til sosiale og kulturelle verdier. I neste kapittel skal vi trekke inn teori knyttet til praktiske språkbruk. Men for oversiktens skyld vil jeg allerede nå peke på at dette får konsekvenser for kompetansebegrepet. I et sosiolingvistisk perspektiv vil kompetanse omfatte en integrering mellom språksystemet og eksterne funksjoner som kontekst og sosial identitet (Lanza 1995). Det sosiolingvistiske kompetansebegrepet har vokst fram som en protest mot Chomskys sterke vektlegging av grammatisk kompetanse i sin definisjon av språklig kompetanse. Sett fra en sosiolingvistisk synsvinkel er det språkbruken som er det interessante, og som må utforskes. Språkbruken foregår alltid i en kontekst. Det er derfor nødvendig å trekke inn pragmatisk- og talehandlingsteori. Ut fra dette vil vurdering av språklig kompetanse basere seg på data fra naturlig tale. I det spesialpedagogiske arbeidet møter vi personer som ikke kan produsere tale på grunn av motoriske eller apraktiske vansker. Som spesialpedagog føles det riktig og nødvendig å trekke inn pragmatikk og talehandlingsteori. Men ensidig fokus på data fra naturlig tale blir for snevert. Vi må danne oss et bilde også av deres språklige kompetanse for å kunne sette i gang hensiktsmessige spesialpedagogiske handlinger.

I studier av språklige avvik har en funnet det spesielt vanskelig å forholde seg til Chomskys kompetansebegrep. Lesser (1989 s. 51) sier

“...there are degrees of competence, there is communicative competence for social acceptability, there are separate competences for speech and for comprehension, and there are different competences for the different linguistic levels.”

Som spesialpedagog møter en ofte den holdning at det er talespråket som er problemet, mens forståelsen ikke er berørt av språkvanskene. Schnitzer (1979 i Lesser 1989) sier at syntaktisk kompetanse er avgjørende for konstruksjon av tale, men gjettingstrategier sammen med kunnskap om ordenes betydning støtter forståelsen av tale. Dette kan forklare noe av forskjellen på forståelse og produksjon av tale. Forståelse og tale setter ulike krav til syntaktisk og leksikal kompetanse. I den leksikale kompetansen ligger både kunnskap om ordenes betydning og regler for danning og bøyning av ord. Språkvitere har problemer med å tenke seg to ulike kompetanser for forståelse og tale. I spesialpedagogisk arbeid med språkvansker har vi en lang tradisjon for dette, selv om bl.a. Bishop (1997) sier at en ikke kan se forståelse og tale som helt uavhengig av hverandre. I det praktiske spesialpedagogiske arbeidet kan denne 2-delingen ha ført til at en har hatt mindre oppmerksomhet rettet mot kontekstens betydning for språkforståelsen. Dette kan resultere i at en overvurderer den språklige

kompetansen. Det kan igjen skape misforståelser og frustrasjoner i samtaler som går utover her-og-nå-situasjonen.

4.2 Fonologi

4.2.1 FONOLOGISKE BEGREP

Vi skal nå begrense oppmerksomheten til ett av de nivåene i språkets hierarkiske struktur. Vi skal se på aktuelle begrep som egner seg til å beskrive fonologiske observasjoner. I utgangspunktet opererer vi på to nivå. Det første nivået er det fonetiske der vi konsentrerer oss om produksjon av språklyder. Det fører til at oppmerksomheten rettes mot artikulasjon, akustikk og auditive aspekt. På det andre nivået rettes oppmerksomheten mot fonemene, det vil si mot språklydenes funksjon i språket. Fonemets viktigste funksjon er den betydningskillende. Språkets fonemiske og fonetiske side er gjensidig avhengig av hverandre.

For å belyse språklydenes **FONETISKE** side, retter vi oppmerksomheten mot den lydmessige siden. Vi kan stille spørsmål om hvordan språklyden lages, og svaret vil dreie seg om artikulasjon. Vi kan spørre etter språklydens karakteristiske kjennetegn, og svaret vil rette oppmerksomheten mot lydens akustiske sider. Hvis vi stiller spørsmål om hvordan lyden høres ut, vil svaret kreve en auditiv tilnærming. Alle tre sidene er viktige. For hørselshemmede blir spørsmål om lydens akustiske kvaliteter avgjørende for oppfattelsen. Det spørsmålet vi ofte stiller i forbindelse med mangelfull fonologisk utvikling, er hvordan lyden høres ut for barnet. Det er ikke lett å svare på det spørsmålet. Vi skal nå gjøre en avgrensning og konsentrere oss om å se på noen av de nødvendige begrepene for å kunne reflektere rundt produksjon av språklyder.

Produksjon av tale skjer ved et samarbeid mellom åndedrettet, stemmeapparatet og artikulasjon. Det er utåndingsluften som setter stemmeleppene i bevegelse og som fører til produksjon av stemme. Munnkanalen og nesekanalen fungerer som resonansrom. Ved bevegelse i ganesegl, tunge, lepper og kjeve forandres resonansrommet og dermed lydets kvalitet. Tunga er det mest bevegelige organ og har derfor størst betydning for endring av resonansrommet. Manglende hurtighet, spenst og styrkte i tunge, vil derfor kunne få store konsekvenser for artikulasjonen. Artikulasjon og resonans er to sider av samme sak.

Når vi skal kartlegge eller utforme og gjennomføre spesialpedagogiske opplegg for barn med fonetiske vansker, er det nødvendig å ha kriterier for klassifisering av språklyder. Artikulasjonssted er ett kriterium. Det stedet i resonansrommet der innsnevringen er størst, defineres som artikulasjonssted. Det er det stedet luftstrømmen blir helt eller delvis hindret i å passere. Dette stedet kan lages ved å samle leppene, plassere tennene mot underleppa eller deler av tunge mot tennene eller ulike deler av munnstaket (vedlegg 1).

Artikulasjonsmåte er et annet kriterium ved klassifikasjon av språklyder. Ved beskrivelse av artikulasjonssted, er vi opptatt av hvor i munnkanalen innsnevringen er. Nå er det grad av innsnevring som er det interessante. Det kan være et fullstendig lukke i munnkanalen (klusiler), et delvis lukke (frikativer) eller et lukke i midten med passasje for luftstrømmen på sidene (lateraler). Noen lyder lages ved en hurtig veksling mellom lukning og åpning (rullelyder). Luften kan passere gjennom munnkanalen (oral lyd), eller den kan passere gjennom nesekanal (nasal lyd). Luftstrømmen kan sette stemmeleppene i bevegelse (stemt lyd), eller passere uten at stemmeleppene settes i bevegelse (hviske lyd).

Vi kan oppsummere ved å si at konsonantene klassifiseres etter artikulasjonssted, det vil si det stedet der innsnevringen er størst OG etter artikulasjonsmåte. Med artikulasjonsmåte menes lukningsgrad i munnkanalen, om luftstrømmen passerer gjennom munn- eller nesekanal (nasalitet) og om stemmeleppene vibrerer under uttale av lyden (stemthet).

Vokalen klassifiseres på en noe annen måte, men også her snakker vi om artikulasjonssted og artikulasjonsmåte. Her kan vi ikke snakke om hindringer for luftstrømmen når artikulasjonsstedet skal defineres. Vokalen er pr. definisjon er en lyd som produseres uten at luftstrømmen møter noen hindringer. Artikulasjonsstedet til en vokal blir da det stedet i munnkanalen der passasjen er trangest, det vil si der tungeryggen er nærmest munnstaket. Dette gir tre artikulasjonssted, fremre, midtre og bakre. Artikulasjonsmåten blir angitt etter åpningsgraden i munnkanalen. Artikulasjonsmåten kan være trang, halvtrang, halvåpen eller åpen. I tillegg angis graden av leppenes runding ved uttale av vokallyden.

Jeg har nå beskrevet språklydene som enkeltlyder. Sammenhengene tale er ikke en produksjon av enkeltlyder i rekkefølge, men heller en kontinuerlig bevegelse som skifter hele tiden. Når jeg uttaler "syltetøy" uttaler jeg alle lydene med rundede lepper. I andre kombinasjoner vil det bare være u-lyden som uttales med rundede lepper. Dette fenomenet kalles samartikulasjon (koartikulasjon). Artikulasjonsapparatet innstiller seg tidlig på det som følge etter. Dette påvirker kvaliteten til lydene. En k-lyd i ordet "kåpe" er aspirert (uttales med hørbar pust), men i "skog" er k-lyden uten aspirasjon og ligger akustisk svært nær g-lyden. Et tilsvarende eksempel er p-lyden i "pote" og "springe". Manglende aspirasjon i det siste eksemplet gjør at p-lyden i denne posisjonen kan akustisk oppfattes som en b-lyd. Stemthet er et annet trekk som kan overføres fra en lyd til en annen, også over ordgrensene. I eksemplet "hans bil" vil b-lyden uttales nærmest ustemt fordi den påvirkes av s-lyden som produseres uten at stemmeleppene vibrerer. En må derfor tenke på tale som en komplisert kjede hvor hvert ledd overlapper hverandre. Fonetisk sett er talen en kontinuerlig lydmasse som ikke klart skiller ut de enkelte språklydene som enheter. Vi har sett at dette også går over ordgrensene som i eksemplet der "mor sover" blir "mosjøver".

I **fonetikken** fokuserte vil på språklydens lydmessige kvaliteter. I **fonemikken** fokuserer en ikke på språklydenes lydmessige kvaliteter. Her er det språklydens eller fonemets funksjon i språket som er gjenstand for oppmerksomhet. I fonetikken beskrives mange lydforskjeller som ikke har en meningskillende funksjon. Vi kan f.eks. lage r-lyd ved å la tungespissen vibrere eller lage en friksjonslyd. Vi kan også produsere r-lyd ved å la drøvelen vibrere eller lage en friksjonslyd, men alle de fire variantene av r-lyden har samme funksjon i språket. Vi kan framstille dette i fonetisk skrift. Hvis vi bruker "rose" som eksempel, vil det kunne uttales [ru:se], [ʁu:se], [ru:se], [ʁu:se] (vedlegg 2). Valg av r-lyd er uavhengig av de lydlike omgivelsene. Hvis vi bruker skarpe r, så gjør vi det konsekvent. Det samme gjelder tungespiss r. Men de lydmessige variasjonene kan være svært mange, alt etter hvilke omgivelser som lyden står i. Ovenfor har vi sett at f.eks. p-lyd uttales forskjellig etter hvilke lyder som den står sammen med. p-lyd har ulike akustiske kvaliteter i /pote/ (med hørbar pustelyd) og i /springe/ (uten hørbar pustelyd på p-lyden). De ulike fonetiske variantene har ingen språklig funksjon. De kalles derfor ikke for fonem, men fon. De to p-lydene i dette eksemplet er da uttalevariasjoner av fonemet /p/.

Når vi lytter til et språk, er det fonene vi hører. Akustiske målinger viser at vi ikke kan operere med en absolutt identitet til fonemet. Noen ganger kan lydforskjellene, ut fra akustiske kriterier, være større mellom to foner enn mellom to fonem. Vi oppfatter likevel forskjellen mellom fonemene, men ikke mellom fonene. Dette erfarer vi svært konkret når vi skal lære et nytt språk. Vi skiller uten videre mellom p- og b-lyd på bakgrunn av stemthet. Det er imidlertid ikke så enkelt å automatisere forskjell på stemt og ustemt s-lyd i engelsk fordi stemt og ustemt s-lyd ikke har betydningskillende funksjon i norsk språk.

Allerede innledningsvis har vi definert fonemet som språkets minste betydningskillende enhet. Bråten (1996b) problematiserer dette. Han sier at i faglitteraturen vil en finne minst tre syn på fonemet. Det ene er at fonemet er en atomisk enhet i språket. Det vil si at fonemet er en udelelig akustisk og artikulatorisk enhet som vi hører og produserer i tale. Ordet "bil" vil da bestå av fonemene /b/ /i/ // som blir /bil/ hvis vi trekker fonemene raskt nok sammen. I et slikt syn på fonemet ser en bort fra samartikulasjon.

Bråten (op.cit.) viser til Skjelfjord som sier at talen består av en overlappende strøm av foner. Fonemet er noe vi har konstruert i forbindelse med etableringen av det alfabetiske skriftspråket. Fonemet er abstrakt og eksisterer ikke i talen. Et slikt syn får konsekvenser for hva vi mener et barn må lære for å tilegne seg lesekunsten. Må barnet lære fonemanalyse fra bunnen av, eller har barnet fonemet som en atomisk enhet som det gjenkjenner fra talen, men nå skal koble et bokstavtegn til? I følge Skjelfjord er det stavelsen, morfemet og ordet som er de naturlige enheten i språket.

Bråten (1996b) refererer et tredje syn på fonemet. Representanter for dette synet ser på fonemet som en primær enhet i talen, men fonemet har ikke en en-til-en-forbindelse til de akustisk-artikulatoriske lydsegmentene som produseres i talen. Det vil si at fonemet er abstrakt og ikke til stedet som en konkret atomisk enhet. I praktisk språkbruk må vi forholde oss til den lydlike realisasjonen til en abstrakt enhet. Når fonemet ikke er en atomisk enhet, må det kunne deles opp i mindre enheter. Disse enhetene er distinktive trekk. Fonemet er lagret i leksikon som en samling egenskaper som definerer fonemets karakteristiske egenskaper. Det gjør at fonemet kan beskrives ved å markere om visse trekk er til stede eller ikke til stede (Durand 1990). Det gjør det mulig å sammenligne fonem og beskrive grad av likhet. La oss se på noen eksempler:

	/d/	/t/	/p/	/g/	/n/	/s/
konsonant	+	+	+	+	+	+
oral lyd	+	+	+	+	-	+
lukkelyd	+	+	+	+	-	-
stemthet	+	-	-	+	+	-
fremre *As	+	+	+	-	-	+

*As = artikulasjonssted

Hvilke distinktive trekk en velger å beskrive kan variere etter hvor presis en ønsker å være. Her ser vi at fonemet /n/ har + foran trekket konsonant og stemthet. Det vil si at /n/ er en stemt konsonant. Men det står – foran trekket oral og lukkelyd. Det vil si at luftstrømmen ikke passerer ut gjennom munnkanalen. Det er bare et alternativ, og det er nesekanalen. Det vil si at fonemet /n/ er en nasal lyd. Den er ikke en lukkelyd siden det står markert med – i dette feltet. I dette systemet er det ikke nyansert mellom ulike grader av hindring av luftstrømmen (frikasjonslyd, lateraler, rullelyd).

Fordelen ved å beskrive fonem ved hjelp av distinktive trekk, er at en kan sammenligne fonem. I dette eksemplet ser vi at /d/ og /n/ har få distinktive trekk felles. Det gir grunn til å tro at det er fonem som sjelden forveksles. /d/ og /t/ er fonem som har mange trekk felles. Det gir grunn til å tro at dette er fonem som oftere forveksles.

4.2.2 FONOLOGISKE VANSKER

I utredning av fonologiske vansker er det viktig å prøve å skille mellom det fonetiske og fonemiske perspektivet. Et sentralt spørsmål i forhold til en fonetisk tilnærming, er om lyden blir uttalt på feil måte eller på feil artikulasjonssted. Ved en fonemisk tilnærming blir et sentralt spørsmål om barnet har fonemet i sitt leksikon. Det er imidlertid ikke så enkelt å foreta distinksjonen fonetisk – fonemisk hos barn som befinner seg på et tidlig språklig utviklingstrinn. På dette nivået har ikke barnet et stabilt fonemsys-

tem. Det gjør det vanskelig å definere fonemet som en fast enhet. Barnet kan bruke allofoner¹ som fonem, og det kan bruke ulike fonem for samme språklyd. Tomas på 2 år sa [bæ:je] for "bære", [bu:re] for "bordet", [ø:e] for "øret" og [jøyk] for "røyk". Vi ser her at samme barn brukte /j/ for /r/, bruker /r/ og utelater /r/ (Simonsen 1986 i von Tetzchner 1993). Et barn med et mangelfullt fonemrepertoar vil ofte også ha vansker med å uttale fonemene. Et hørselshemmet barn, som i utgangspunktet har et fonetisk/akustisk problem, vil kunne få vansker med den fonologiske lagringen. Et barn med uttalevansker vil få færre erfaringer med de fonemene som ikke mestres og dette kan derfor føre til språkvansker. Et slikt syn har som utgangspunkt at språkbruk kan påvirke barnets kunnskap om språket. Fintoft et.al. (1983) har gjort en undersøkelse av normalspråket hos norsk 4-åringers. De fant at r-feil var et fonetisk problem, mens skj-feil og kj-feil var uttrykk for fonemiske feil.

Howell & Dean (1995) beskriver fonologiske vansker heller som en utviklingsmessig språkvanske enn et artikulatorisk problem, men det manifesterer seg i et unormalt mønster i talespråket. Skal barnet lykkes på det fonologiske området, må det vite hvordan det skal integrere trekkene artikulasjonssted og artikulasjonsmåte og hvordan det fysisk skal produsere de fonetiske segmentene. Men dette er ikke tilstrekkelig. Barnet må i tillegg kjenne reglene for hvordan disse segmentene organiseres for å forme ord. Dette integrerer det fonetiske og fonemiske aspektet i fonologien. Tidlig i utviklingen har barnet mangelfull fonologisk kompetanse. Gradvis tilegner barnet seg nødvendige fonetiske og fonemiske regler. Barnet slutter å bruke f.eks. /j/ for /r/ og oppdager at /skj/ og /kj/ er ulike fonem. Men noen barn blir hengende igjen i forenklingsprosesser som normalt brukes av yngre barn. De har fonologiske vansker som kan være:

- Strukturelle forenklingsfeil som innebærer forenklinger av konsonantkombinasjoner, utelatelse av enkeltkonsonanter og av trykklette stavelser.
- Erstatningsprosesser der f.eks. /s/ blir /t/ fordi luftstrømmen stoppes. Dette er en endring av artikulasjonsmåten. Erstatningene kan også skyldes feil artikulasjonssted. En svært vanlig feil er at artikulasjonsstedet flyttes framover slik at et fonem med bakre artikulasjonssted blir erstattet med et som har et fremre artikulasjonssted. Eksempel på en slik "fronting" er at /k/ uttales som /t/. Artikulasjonsmåten er den samme, men artikulasjonsstedet er endret.
- Endring på grunn av påvirkning fra nabolyder. Det kan være trekk som nasalitet (låne blir nåne) eller stemthet (tau blir dau) som overføres.

¹ Allofoner: uttalevariasjoner av et og samme fonem.

- H-isering der h-lyd brukes som erstatning for den lyden barnet ikke mestrer (nebb blir hebb).

Dette representerer to typer inkompetanseregler. Det er de paradigmatisk feilene som gir fonemutskiftinger. Dette kan skyldes feil artikulasjonssted slik at f.eks. "gutt" uttales "dutt". Men fonemutskiftingen kan også skyldes feil artikulasjonsmåte slik at "se" blir uttalt "te". Den andre feiltypen kalles syntagmatiske feil som skyldes påvirkning fra omgivelsene. Dette kan føre til forenkling av konsonantkombinasjoner slik at "snill" uttales "nill", men det kan også være utelatelse av siste konsonant eller trykklett stavelse i slutten av et ord. Det kan også føre til ombytting av lyder slik at "bukse" uttales "buske". Vi kan også se at et distinkt trekk "smitter" fra et fonem til et annet slik at f.eks. "seng" blir uttalt "neng".

Flere prosesser kan virke sammen, men vi ser likevel at det er mulig å finne et system i de fonologiske feilene. Oftest finner en at barnet blir hengende igjen i prosesser som vi kjenner igjen fra normalutviklingen. Distinksjonen mellom normale og unormale prosesser fører til distinksjonen forsinket og avvikende språkutvikling. Dean & Howell (1995) hevder at de fleste barna har en kombinasjon, men med overvekt på de normale prosessene. Denne distinksjonen blir derfor lite nyttig. Linell og Jennische (1980) sier at de unormale prosessene i første rekke henger sammen med hørselsdefekter, defekter i taleapparatet og psykisk utviklingshemming. I andre sammenhenger vil det mest vanlige være en forsinket utvikling. Det vil si at barnet gjennomgår en normal fonologiske utvikling, men det trenger lengere tid på å tilegne seg den nødvendige fonologiske kompetanse.

Vår kunnskap om det enkelte barnets fonologiske vansker, bygger på en analyse av barnets tale. Vi har ingen mulighet til å observere de underliggende strukturene direkte. Howell & Dean (1995) har laget en modell som gjør det mulig å gjøre spesialpedagogiske refleksjoner angående underliggende fonologiske strukturer og strategier for endring. En slik modell må si noe om talepersepsjon, forholdet mellom talepersepsjon og taleproduksjon og fonologiske representasjoner. Vi skal nå se litt nærmere på dette.

TALEPERSEPSJON

Vi har i dag begrensede kunnskaper om hvordan akustiske signaler bearbeides og omdannes til distinktive trekk som igjen grupperes til fonem. Vi vet at det indre øret og den auditive hjernebarken er følsomme for lyder mellom 50-18 000 svingninger pr. sekund (Caplan 1996). Det er innenfor dette akustiske området fonemene ligger. Forskning viser at de fleste barn ikke har problemer med å diskriminere fonem (Bishop 1997). Men barnet må kunne persipere akustisk ulike lyder (foner) som like (samme fonem). Barnet må med andre ord ignorere de akustiske forskjellene som ikke fører til endringer av mening, og legge vekt på de som fører til endring av mening. Evnen til å diskriminere lyder er forskjellig fra evnen til å identifisere lyder.

sere lyder. Her ligger en kime til fonologiske vansker. Men en finner ikke at svekket evne til lå diskriminere lyder er et generelt trekk for personer med språkvansker (Bishop 1997, Baker et.al. 1981).

FORHOLDET MELLOM TALEPERSEPSJON OG TALEPRODUKSJON

Det ser ut som talebevegelsene er nært forbundet med fonemkategorier. Imitasjon av tale vil feste artikulasjonsmønstre og er dermed med på å gjøre det lettere å identifisere fonemene (Bishop 1997). Det vil si at taleproduksjon er med på å danne mentale representasjoner av fonemene. Hvilke konsekvenser kan dette ha for personer som på grunn av motoriske begrensninger ikke kan produsere tale? Bishop et. al. (1990) fant en sammenheng mellom evnen til å gjenta ord og størrelsen på leksikon. Artikulatorisk koding har betydning for å bevare ordet. Hvis denne evnen er svekket, vil prosessen med å lære nye ord forsinkes.

Gathercole (Howell & Dean 1995) peker på at en svikt i fonologisk arbeidsminne vil svekke evnen til å lære nye ord. Snowling et.al. (1991) hevder at det ikke bare er fonologisk minne som har betydning, men også evnen til å segmentere fonologiske enheter og artikulasjonen. Men segmentering av fonologiske enheter krever fonologisk bevissthet (Olaussen 1996). Magnuson og Naucmér (1990) fant at barn med paradigmatisk vansker kunne være fonologisk bevisste, mens de med syntagmatiske vansker ikke mestret dette. Repetisjon av non-ord er en psykolingvistisk oppgave som utfordrer barnets fonologiske kunnskaper. Det burde da ikke være noen overraskelse at en finner en sammenheng mellom repetisjon av non-ord og andre språklige ferdigheter.

FONOLOGISK REPRESENTASJON

Spesialpedagogiske handlinger i forhold til barn med fonologiske vansker, går ut på å endre talen, den fonologiske "output". Ut fra metafonologisk tenkning må en da ta utgangspunkt i organisering av det leksikale lager, det vil si den underliggende fonologiske representasjonen. Forskningen har ikke vist at barn med og uten fonologiske vansker organisere leksikon på ulike måter (Howell & Dean 1995). Vi vet imidlertid at voksne og barn organiserer leksikon ulikt (Fischler 1977, von Tetzchner et. al. 1993).

Det finnes ulike modeller for fonologisk representasjon. Men uansett modell må den kunne forklare hvorfor barnet avviser våre feilproduksjoner, men aksepterer egne. F.eks. kan et barn gi en voksen som har brukt barnets gale artikulasjon, tilbakemeldingen "det heter ikke dutt, det heter dutt". Howell & Dean (1995) bygger på Straigt sin modell. En tenker seg her at barnet har to leksikon, et input leksikon som matcher de voksnes, og et output leksikon som matcher barnets egen uttale. Modellen inneholder da to alternative veier til de motoriske prosessene som fører til tale. Det ene er

en direkte vei som går direkte fra output leksikon. Hvis "gutt" er lagret som "dutt", vil barnets uttale bli "dutt". Hvis "gutt" er lagret i input leksikon som "gutt" vil barnet samtidig avvise vår uttale av "gutt" som "dutt". Skal vi få barnet til å endre på dette, må vi bruke en indirekte vei. Vi må gå fra input leksikon via motoriske programmer til output leksikon. Lykkes vi i å få barnet til å lagre den korrekte versjonen i output leksikon, er problemet løst. Hvis barnet imidlertid går fra inputleksikon, via motoriske programmer og så til motoriske prosessering, uten å gå via output leksikon, kan barnet nok gjenta ordet korrekt etter oss, men vil i spontantale fortsette å gjøre feil. Dette skjer fordi barnet ikke har lagret det distinktive trekket for et bakre artikulasjonssted for fonemet /g/. Hvis barnet skal lykkes i å endre uttalen fra "dutt" til "gutt", må barnet ha følgende opplysninger om de distinktive trekkene til fonemet /d/ og /g/ lagret i sitt output leksikon:

/d/	/g/
+ lukkelyd	+ lukkelyd
+ stemt	+ stemt
+ fremre artikulasjonssted	-fremre artikulasjonssted

Dette er opplysningen som er nødvendige for å få utviklet en motorisk plan som har med alle nødvendige distinktive trekk. Når den motoriske planen er klar, kan den lagres i output leksikon. Denne prosessen går automatisk i normalutviklingen.

Howell & Dean har trukket praktiske konsekvenser av denne modellen. Dette krever at barnet får ny adgang til inputleksikon og produserer ordet via den indirekte veien gjennom motoriske programmer. Målet er å få til en omprogrammering. I det aktuelle gutt – dutt eksemplet må /g/ omprogrammes til korrekt artikulasjonssted. Dette forutsetter at barnet vet at talen er utydelig og at dette fører til at det er vanskelig å forstå hva det sier. Dette krever kommunikativ bevissthet. Det forutsetter også at barnet er villig til å arbeide med dette, og at barnet kjenner den artikulatoriske målsettingen. Det vil med andre ord si at barnet har en fonologisk bevissthet. I dette ligger også en artikulatorisk bevissthet. En siste forutsetning er at barnet har tilstrekkelige ferdigheter i taleapparatet til å realisere målet for artikulasjonen i et tilstrekkelig tempo i ulike fonetiske kontekster. Det krever videre at barnet har et begrepsapparat som gjør det mulig å samtale med barnet om fonemets distinktive trekk. Vi må da først gi barnet de nødvendige begrep slik at vi kan samtale om bak og framme i munnhulen, lyder med og uten stemme, at noen lyder er korte og andre er lange osv. Hvilke begrep som er nødvendige til en slik samtale, er avhengig av barnets fonologiske vansker. I det aktuelle eksemplet må vi kunne samtale med barnet om at /d/ uttales framme i munnkanalen og at /g/ uttales bak i munnkanalen. Når vi kommer dit at vi kan samtale om dette, er den artikulatoriske målsettingen kjent for barnet. Barnet har da en bevissthet om hva det gjør feil, ikke bare at det gjør feil. Hensikten er

refleksjon rundt språkets fonologiske struktur. Dette forutsetter arbeid på begrepsnivå, lydnivå, fonemnivå og ordnivå. I et kommunikative samspillet mellom barn og spesialpedagog, er det viktig at spesialpedagogen er bevisst på å formidle at det er viktig at en taler blir forstått av lytter. Spesialpedagogen gir tilbakemeldinger ut fra barnets kommunikative bidrag. Spesialpedagogen må være seg bevisst at det er endring av fonemsystemet som er målet, ikke å lære barnet et fonem.

4.3 Grammatikk

4.3.1 MORFOLOGISKE BEGREP

“Ordet” er språkets minste betydningsbærende enhet. I vår spesialpedagogiske sammenheng er ikke “ord” en tilstrekkelig presis betegnelse. Vi har i kapitlet foran hatt oppmerksomheten rettet mot ordets fonologiske form. Leseren retter oppmerksomheten mot ordets ortografiske side. Vi kan rette oppmerksomheten mot ordet som symbol for et meningsinnhold. Vi betegner da ordet som leksem. I dette kapitlet skal vi rette oppmerksomheten mot ordets grammatiske form.

Når vi bøyer ord, lager vi lister over ord, f.eks. penn, penn+en, penn+er, penn+ene. Alle ordformene har et felles element PENN som er ordets stamme. Ordets stamme representerer det som er felles innhold for alle ordformene. en/er/ene er bøyingsmorfem som representerer innholdsvariasjonene fra ordform til ordform. Bøyingsmorfemene er morfosyntaktiske trekk som har både en morfologisk og en syntaktisk rolle. De morfosyntaktiske trekkene for substantiv er tall (entall og flertall) og bestemthet (ubestemt og bestemt). De morfosyntaktiske trekkene har en morfologisk rolle som innebærer å være en del av bøyingsparadigmet. Den syntaktiske rollen er at ordets plassering i setningen påvirker ordets form. Det heter f.eks. “min bil”, men “**bilen** min”.

En ordform kan realisere flere morfosyntaktiske ord. Det morfosyntaktiske ordet [streng] kan være et substantiv i entall med ubestemt form. Men det kan også være et adjektiv som i gradbøyning står i positiv form. Men det kan også hende at ulike ordformer realiserer det samme morfosyntaktiske ordet. [gamlere]_A og [eldre]_A er to ordformer som begge realiserer det samme morfosyntaktiske ordet, nemlig komparativ i gradbøyning av adjektivet [game]_A.

En annen side ved morfologien er orddanning. Å lage nye ord er å lage nye ordstammer. Av [fisk]_s og [mat]_s kan vi lage to nye ordformer, [fiskemat]_s og [matfisk]_s. Vi kan også lage nye ordstammer gjennom avledninger. [fisk]_s er en ordstamme, og siden den ikke kan deles videre, er det samtidig ei rot. FISK + avledningsmorfemet –er, gir en ny ordstamme [fisker]_s. Andre vanlige avledningsmorfem er u- [ufisk]_s, -lig [vennlig]_A, -skap [vennskap]_s, be- [besøke]_v.

I morfologien må vi holde fra hverandre morfologiske operasjoner som ordanning og ordformdanning. Orddanning er det samme som danning av nye ordstammer, og ordformdanning er det samme som å danne nye ordformer ved bruk av bøyingsmorfem. Ordbøyninger er regelmessige og obligatoriske morfologiske prosesser. Ordbøyninger påvirkes også av syntaktiske regler. Dette gjelder ikke for avledninger. De er heller ikke regelmessige. Et avledningsformativ som –lig kan omdanne et substantiv til adjektiv som i [venn+lig]A, men det kan også omdanne et adjektiv som i [rød+lig]A. Det er heller ikke så lett å se hva –dom har felles i rikdom, ungdom, sykdom, barndom utover at det gjør et adjektiv til et substantiv.

I vårt spesialpedagogiske arbeid er det vel verd å reflektere over når det er hensiktsmessig å dele opp språklige ytringer i fonem, stavelser, morfem og ord. Vi skal ta med dette perspektivet når vi nå skal se på morfologiske vansker.

4.3.2 MORFOLOGISKE VANSKER

Morfologiske vansker kan være vansker med å bøye ord eller å danne ord. Vi vet relativt lite om i hvor stor grad morfesyntaktiske vansker påvirker språkforståelsen, men vi vet at grammatiske vansker er et framtrekkende trekk ved det ekspressive språket til barn med spesifikke språkvansker. Når barnet utelater et morfologisk element, kan det skyldes at barnet har "huller" i sin språklige kompetanse. Man kan se på dette som sekundært til perseptuelle vansker siden bøyingsmorfemene sjelden forveksles, men utelates. Forklaringen kan være at det er trykklette element og derfor blir mindre markerte enn ordets stamme (Bishop 1997). I undersøkelser har en funnet færre utelatelser hos italienskspråklige barn enn hos engelskespråklige. Italiensk har flere bøyingsmorfem med markert stavelsesstruktur enn engelsk har. Men Bishop (op.cit.) påpeker at prosodiske forklaringer ikke kan stå alene. F.eks. er genitiv 's mer problematisk enn flertalls –s hos engelskspråklige barn. De har også større problemer med "on" når det står som partikkel til verbet, som i "put on the hat", enn når det står som preposisjon, som i "sit on the chair". Uavhengig av årsaksforklaringer er imidlertid grammatiske vansker et karakteristisk trekk ved spesifikke språkvansker.

Mange av de grammatiske vanskene en finner hos barn med spesifikke språkvansker, finner en også på tidligere stadier i normalutviklingen. Men det finnes ingen undersøkelse som viser når vi kan forvente at barna skal mestre ulike ordbøyninger. Vi vet i det hele tatt lite om ordklasser i barnespråk. F.eks. kan "opp", som er en preposisjon i voksenspråket, funksjonelt være et verb i barnespråk. Barnet sier "opp" og det betyr "løfte opp". Det er først når barna begynner å bruke ulike ordformer at vi kan snakke om ordklasser (von Tetzchner et.al. 1993).

Hansson (1992) har gjort en undersøkelse av spontantalen til fem barn med grammatiske vansker. For å kunne sammenligne barna uavhengig av alder, har Hansson brukt gjennomsnittlig ytringslengde (GYL). Hun har funnet

GYL ved å telle opp antall morfem i de 100 første ytringene i en samtale. Ordstammer og sammensatte ord ble talt som 1, regulære bøyninger som 2 (hopp+et), mens irregulære bøyninger ble talt som 1 (gikk). Det totale antall morfem ble så delt på antall ytringer. På denne måten kunne han sammenligne barn på samme språklige utviklingsnivå uavhengig av alder.

Hansson fant at infinitiv, den ubøyde verbformen, var den barna brukte mest. I normalutviklingen er dette typisk før 2 _ år. Presens var den vanligste av de bøyde verbformer. Barna med høyest GYL hadde flest bøyde verbformer. Det ser altså ut til at det er en sammenheng mellom setningslengde og antall bøyde verbformer, men både for barna med høyest og lavest GYL var infinitiv likevel den vanligste verbformen. Lite bruk av bøyde verbformer ser ut til å være et karakteristisk kjennetegn for barn med språkvansker.

Det kan se ut som barn med spesifikke språkvansker lærer språk som om alle ord var irregulære. I normalutviklingen ser vi en gradvis overgang fra bruk av ubøyde verbformer, til bruk av irregulære verb (gikk, ba, lo), til overgeneraliseringer (gådde, bedde, ledde) og til slutt tilegnelse av de generelle reglene for bøyning av verb. Barn med språkvansker lærer etter hvert at grammatiske trekk må markeres, men de lærer markeringene som enheter, ikke som regler (Bishop 1997). Dette er lite effektivt og vanskeliggjør bruken i spontan tale. For disse barna vil det også bli en unødvendig dobbeltmarkering hvis setningen inneholder et tidsadverb. I setningen "i går spise vi kake", ivaretar "i går" tidsmarkeringen, så hvorfor markere det en gang til ved verbbøyning?

En spesialpedagog vil alltid stille seg spørsmål om problemet skyldes auditive bearbeidingsvansker. All språklæring er avhengig av at auditiv stimulering mottas og bearbeides på en adekvat måte (Bishop 1997). Barn med spesifikke språkvansker kan diskriminere mellom bøyde og ubøyde ordformer. Men auditiv persepsjon er også å kunne klassifisere tale som vesentlig eller uvesentlig for betydningen. Barnet må mestre morfologisk segmentering, som f.eks. å dele opp "koppen" i [kopp+en] for å kunne tilegne seg regler for ordbøyninger (Bishop 1997, Caplan 1996). Leonard (1992) gjorde en interessant undersøkelse som viser at barnet oppfatter ordstammen og bøyingsmorfemet som to atskilte enheter, men de forstår ikke den spesifikke grammatiske funksjonen til bøyingsmorfemet. Et barn med morfologiske vansker kan vise reaksjon på en ugrammatisk setning som "det er bil min". De kobler [bil+en] og vil alltid koble [-en] til et substantiv. Men det betyr ikke at de oppfatter betydningen av de morfosyntaktiske trekkene som [-en] representerer, nemlig bestemt form i entall.

Vi har så langt fokusert på det ekspressive språket, men kan vi se på det impressive og ekspressive språket som totalt uavhengig av hverandre? Vi har bare delvis kunnskap om dette. Det finnes ulike modeller som forsøker å forklare hvordan vi bearbeider morfologisk komplekse ord. Vi kan tenke

oss at hvert morfem i et ord blir lagret og bearbeidet som enheter. Da vil ordstammer, avledningsmorfem og bøyingsmorfem være lagret hver for seg. Når vi hører et ord som "vennlighet" må vi analysere ordet i [venn+lig+het], finne betydningen til hver del og så sette ordet sammen igjen. Dette vil også være tilfelle for [gutt+ene] i "guttene". Dette kalles for en dekomposisjonsmodell (Caplan 1996). Enhetsmodellen er et alternativ til dekomposisjonsmodellen. I følge enhetsmodellen ligger ordene lagret som enheter. Det vil si at penn, pennen, penner og pennene ligger lagret hver for seg som morfologiske enheter. Det samme vil være tilfelle for ord som [barndom]A, [uhøflig]A osv. Caplan beskriver også en tredje modell, en kombinasjonsmodell. I følge denne modellen lagres avledede ord som enheter, mens i bøyde ord lagres ordets stamme og bøyingsmorfem hver for seg. Det vil si at [gutt]s er lagret som en enhet mens [-en], [-er] og [-ene] er lagret hver for seg og kan kobles til et hvilket som helst substantiv av hankjønn som har en regelmessig bøyning.

Patterson (Caplan 1996) fant i en undersøkelse at dyslektikere utelot bokstaver i morfologisk enkle ord, mens de gjorde morfologiske feil i morfologisk komplekse ord. I den aktuelle undersøkelsen var 58 prosent av lesefeilene på avledede ord utelatelser av avledningsmorfem, mens 38 prosent var erstatninger. Patterson tolket dette som tegn på vansker med morfologisk bearbeiding. Det største problemet dyslektikerne i denne undersøkelsen hadde, var å avgjøre om avlednings- og bøyingsmorfemet kunne kombineres med en bestemt ordstamme. Problemet var da rekomposisjon. Siden problemene gjaldt både avledning og bøyning, tyder dette på at ordene er lagret etter dekomposisjonsmodellen, i hvertfall hos personer med denne type problemer.

Patterson fant videre at alle som hadde problemer med bokstav – fonem korrespondanse, også hadde problemer med morfologiske former. Ved hurtig lesning var de fleste feilene knyttet til morfologiske former og funksjonsord. En spesialpedagogisk konsekvens av dette må være å arbeide med å bygge ut den morfologiske kompetansen samtidig som en bevisstgjør den. Veia (1991) fant i en undersøkelse at dyslektiske ungdomsskoleelever hadde en morfologisk kompetanse på nivå med 2. klasseelever. Morfologisk bevissthet krever generell språklig bevissthet der barnet kan skifte oppmerksomhet mellom innhold og form. En vil lette avkodingen ved å rette oppmerksomheten mot morfemet. Fordi morfemet er den språklige enheten der innhold og form møtes, vil dette støtte leseforståelsen.

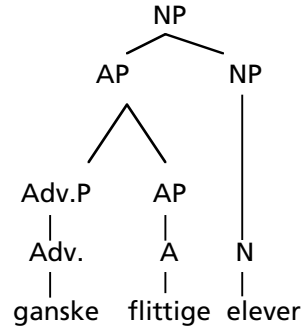
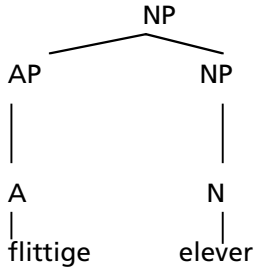
4.3.3 SYNTAKS

Syntaks handler om samordning av ord til større språklige enheter. Syntaksen beskriver hvilke regler som gjelder for kombinasjon av ord til setninger. Enhver som har norsk som morsmål vet at "jeg ikke liker deg" er ugrammatisk, mens "jeg liker deg ikke" er grammatisk. Den siste setningen er grammatisk fordi den følger regelen som sier at i norske hovedsetninger

skal verbet stå på 2. plass i setningen. Dette er en generell, grei og enkel regel for norske hovedsetninger. Men hvis vi ser på eksemplet "kjæresten har glemt avtalen", skjønner vi at regelen er for enkel fordi denne setningen har to verb. Den generelle regelen må presiseres. Vi må operere med to grupper verb. Det er de finitte verbene som er bøyde verbformer. Disse verbformene er markert for tid (presens, preteritum, imperativ). Så er det de infinitte verbene som ikke er markert for tid (infinitiv og partisipp). Vi kan da presisere regelen ved å si at en norsk hovedsetning må ha et finitt verb på 2. plass for å være grammatisk. En norsk setning kjennetegnes nettopp ved at det har et finitt verb. Derfor har f.eks. "Kom!", "Gå!" status som setning (Simonsen et.al. 1988).

La oss se på ennå et eksempel: "En stekende varm sommerdag syklet Kari en tur". Vi kan uten videre slå fast at dette er en grammatisk norsk hovedsetning. Den har et finitt verb, men dette verbet står på 5. plass i setningen. Eksemplet illustrerer at det er utilstrekkelig å snakke om ord og setninger. Vi trenger ennå en syntaktisk enhet. Denne enheten er et ledd (eller frase som forkortes P etter engelsk Phrase). Hvis vi sier at [en stekende varm sommerdag] er et ledd, så holder regelen om at det finitte verbet skal stå på 2. plass. Men for å definere en rekke ord som ledd, må visse kriterier være oppfylt. Et kriterium er at leddet må kunne erstattes med et av ordene i leddet og fortsatt være en grammatisk setning. Vi kan si "[en sommerdag] syklet Kari en tur" og setningen er fortsatt grammatisk. [sommerdag] er leddes kjerne og siden det er et substantiv, kaller vi det for et substantivisk ledd. Et annet kriterium er at leddet skal kunne flytte samlet til et annet sted i setningen uten at setningen blir ugrammatisk av den grunn. "Kari syklet en tur [en stekende varm sommerdag]" er også en grammatisk setning. Ord som tilhører samme ledd er nærmere knyttet til hverandre enn til andre ord i setningen og er derfor underlagt visse kombinasjonsregler.

For å tilpasse meg internasjonal litteratur vil jeg i fortsettelsen snakke om frase istedenfor ledd, og jeg vil snakke om nomenfrase i stedet for substantivisk ledd. Nomenfrase forkortes til NP. Men det finnes andre typer fraser som kan ha et verb, et adjektiv, et adverb eller en preposisjon som kjerne. Det finnes derfor verbfraser (VP), adjektivfraser (AP), adverbfraser (AdvP) og preposisjonsfrase (PP). Vi kan visualisere frasene ved å tegne dem:

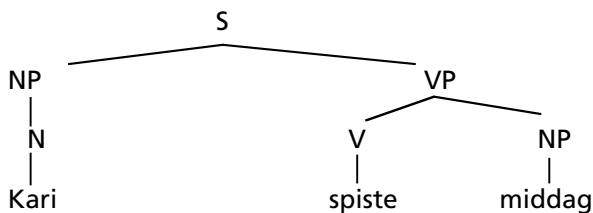


Vi skal nå se på 3 grunnmønstre for dannelse av norske setninger. Vi skal bruke plass på å visualisere dette ved å tegne tre-strukturene til disse grunnmønstrene. I underkapitlet om syntaktiske vansker skal vi se at dette kan være et nyttig hjelpemiddel i det spesialpedagogiske arbeidet.

Det finnes regler for hvordan ord kan grupperes til fraser. Vi har her illustrert at en

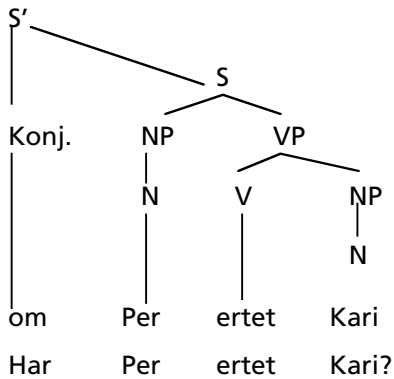
- NP må inneholde en nomen, som er frasens kjerne, men kan også inneholde andre fraser som f.eks. adjektivfraser og adverbfraser
- AP må inneholde et adjektiv, som er frasens kjerne, men kan også inneholde f.eks. en adverbfrase

Det finnes også regler for hvordan fraser kan settes sammen til setninger (S). For enkelthets skyld vil jeg i eksemplet bruke fraser som bare består av frasens kjerne, det vil si at frasen bare er et enkelt ord:



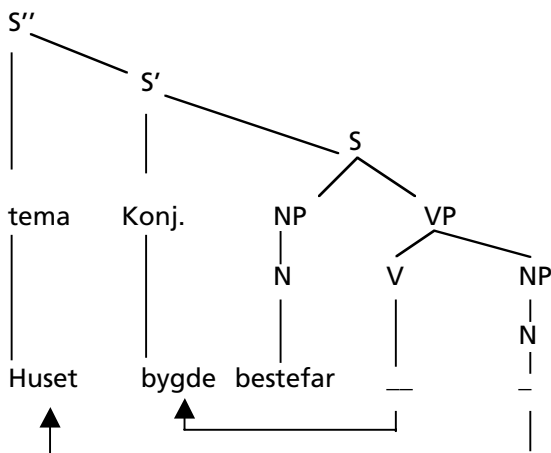
Dette er et enkelt eksempel på struktur analyse av en norsk hovedsetning. Eksemplet illustrerer at det finite verbet står på 2. plass i setningen. Det får den konsekvens at den første nomenfrasen fra setningsknuten er obligatorisk. Den kan være enkel, som her, eller den kan være kompleks som vi så i eksemplet ovenfor. Den andre NP plassen kan sløyfes (avhengig av type verb) eller den kan utvides til en kompleks nomenfrase som kan inneholde flere nomenfraser eller andre fraser. Dette er et mønster som gjelder for alle norske hovedsetninger.

Vi kan også lage et mønster for leddsetninger



Dette er en struktur som alle leddsetninger kan puttes inn i. Men også her kan frasene være enkle eller komplekse ved at de inneholder flere andre fraser. Denne strukturen passer også for en spesiell type setninger, nemlig ja/nei spørsmål. "Har Per ertet Kari?". Siden setningen ikke har noen konjunksjon, er denne plassen ledig til spørsmålets første verb.

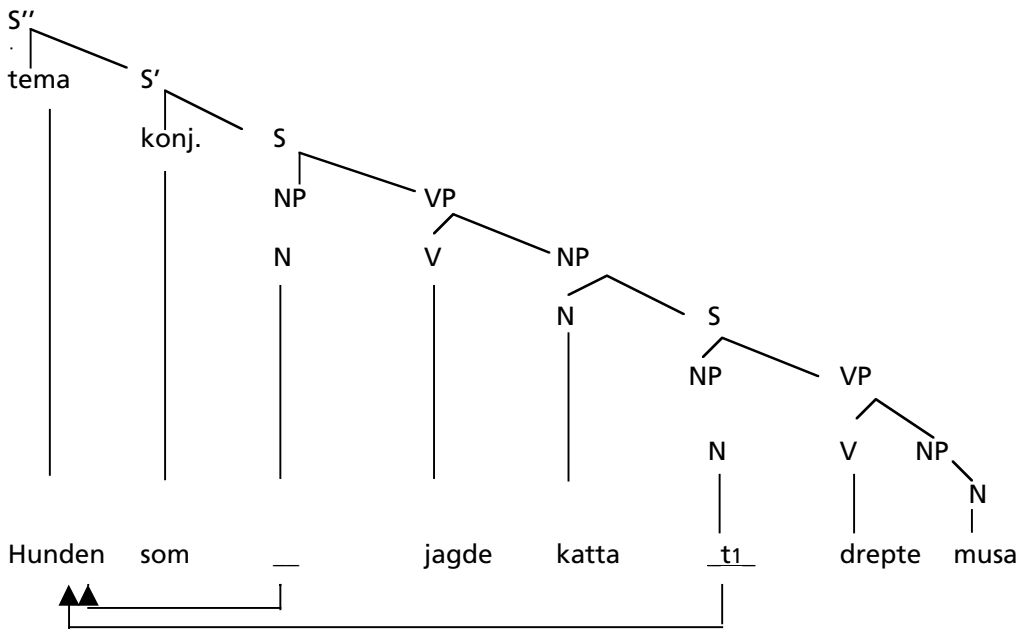
Da har vi bare en struktur igjen, før vi har dekket alle typer norske setninger. Den strukturen er aktuell når vi ønsker å framheve noe i en setning. Dette kan vi gjøre ved å flytte dette leddet fram på første plass i setningen, vi tematiserer. Vi må bare passe på at vi ikke bryter regelen som sier at det finite verbet skal stå på 2. plass i setningen. Tematisering får dermed den konsekvens at verbet må flytte etter. Verbet flytter da til konjunktionsplassen som er ledig i de tematiserte setninger fordi disse setningene ikke inneholder noen konjunksjon:



Utgangspunktet er en vanlig norsk hovedsetning der noen ledd har flyttet. Vi kan se "spor" etter leddenes opprinnelige plassering.

Til nå har vi snakket om de ulike frasenes struktur, men ikke sett noe på hvilken funksjon de kan ha i en setning. Vi har sett at den første nomenfrasen som henger fra setningsknuten (S), må være obligatorisk for å oppfylle regelen om at det finitte verbet skal stå på 2. plass i setningens struktur. Denne nomenfrasen har funksjon som subjekt. Subjektet er med andre ord obligatorisk i norsk, med unntak av imperative ("Gå!") og infinitiv setninger ("Å bli lurt er irriterende"). Den nomenfrasen som henger fra verbfrasen, står på objektets plass. Vi har nå definert subjekt og objekt syntaktisk, uten å spørre hvem som gjør noe eller hvem som blir utsatt for handlingen. I en setning som "Det regner" er det da heller ingen som gjør noe, men setningen har likevel subjekt. I eksemplet "Hunden ble jagd av katten" er det katten som gjør noe selv om den står på objektplassen i setningstreet. Vi ser at nomenfrasen som henger fra setningsknuten og nomenfrasen som henger fra verbknuten har ulike semantiske roller, men det er ikke gitt at det alltid er den første som "gjør noe". Dette skal vi komme tilbake til under semantikk.

I en av disse tre trestrukturene som vi nå har sett på, kan vi plassere ethvert utsagn. Dette er både sant og sterkt forenklet. Grunnstrukturen er den samme, men antall setninger som kjedes sammen kan være mange. Hva med en eksempelsetning som "Hunden som jagde katta, drepet musa".



I trestrukturen får vi visualisert at dette er to setninger som har samme noemenfrase, "hunden" som subjekt. I den opprinnelige strukturen har denne frasen stått på subjektplassen t1 (trace 1). Men "hunden" er

framhevet ved tematisering og vi finner bare sporene etter den opprinnelige plasseringen i grunnstrukturen: "Hunden jagde katten" og "Hunden drepte musa".

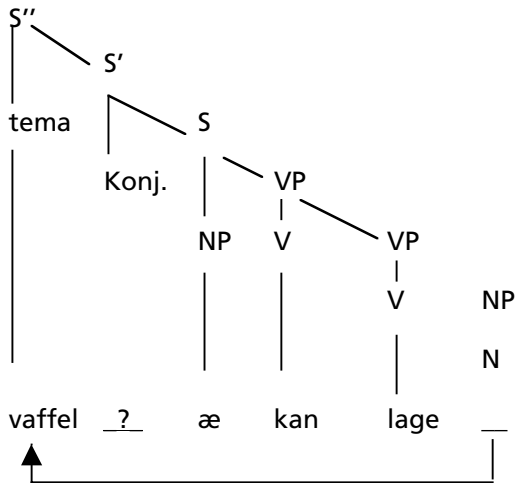
4.3.4 SYNTAKTISKE VANSKER

Vi har begrensede kunnskaper om barns syntaktiske vansker. Dette til tross for at en på 1960-70-tallet forsket mye på dette (von Tetzchner et.al. 1993). Vi har også mangelfulle kunnskaper om barns syntaks på ulike alderstrinn. Simonsen (1983) har gjort en kasusstudie av en norsk 5-årings syntaktiske språkbruk. I undersøkelsen peker hun på at vi ofte overvurderer barnets syntaktiske forståelse fordi vi ikke tar hensyn til kontekstens betydning. De meste karakteristiske feil hun fant hos normale 5-åringer, var syntaktiske brudd, utelatelser av nødvendige syntaktiske ledd og en sammenblanding av flere syntaktiske strukturer. Hun fant syntaktiske feil i 18 prosent av barnets yringer. De siste årene har det kommet flere forskningsrapporter som peker på en sammenheng mellom tidlige syntaktiske vansker og lesevansker (Tunmer et.al. 1987, Scarboursaugh 1990, Pratt et.al. 1982).

Dette øker interessen både for syntaktisk utvikling og syntaktiske vansker innenfor det spesialpedagogiske feltet. Jeg skal bruke et eksempel hentet fra Feilberg (1984) og fra Cromer (1987) for å vise hvordan språkvitenskapelig tenkning kan være hensiktsmessig i en spesialpedagogisk tilnærming til språkvansker.

Feilberg (1984) beskriver Anders som fikk språkvansker etter en ulykke i 3-årsalderen. Vi skal ikke gå inn på hele problemkomplekset, men bare se på noen sider av dette. Da Anders var 8 år hadde han syntaktiske og prosodiske vansker, men det ble ikke funnet mangler ved språket for øvrig eller ved generell kognitiv funksjon. Anders brukte primært nomenfraser for å realisere preposisjonsfraser. I stedet for "på kafé i kjelleren på skolen", sa Anders "kafé kjelleren skolen". Normalt vil en fra 4-årsalderen finne frasestrukturen som preposisjonsfraser (på skolen, på bordet), enkel nomenfraser (en gutt), komplekse nomenfraser (stor ball) og verbfraser (skal spise).

Tidlig i språkutviklingen kan det være vanskelig å vurdere grammatiske, semantiske og pragmatiske vansker hver for seg. I normalutviklingen vil de første 2-ordsytringene være bygget rundt ett ord, f.eks. "borte", som kombineres til "borte pus", "pus borte", "borte kake", "kake borte". Rekkefølgen er ikke viktig på dette nivået. Derfor kan en semantisk vurdering være mer hensiktsmessig enn en syntaktisk på dette stadiet. Men også senere viser Anders at det semantisk viktigste leddet kommer først. Han sier f.eks. "vaffel æ kan lage". I følge syntaktisk terminologi har han tematisert objekts nomenfrasen, men han har ikke tatt hensyn til regelen som sier at det finitte verbet skal stå på 2. plass i en hovedsetning. Anders sin struktur er

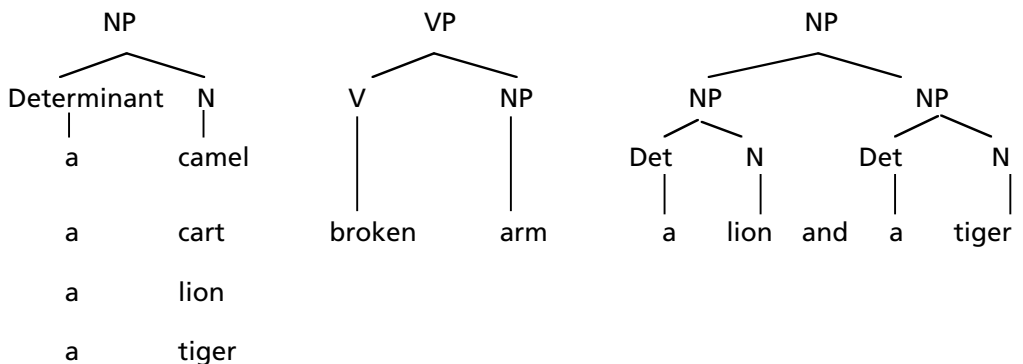


Det er også slik på et tidlig nivå at den språklige ytringen ledsages av gester som erstatning for syntaktiske ledd. Det blir da unødvendig å ha med syntaktiske ledd som kommunikativt er redundante. Anders sier f.eks. "Ja, men prøve venne henne av". Ut fra situasjonen er det klart hvem "jeg" er, og det kan derfor sløyfes, selv om dette syntaktisk er et obligatorisk ledd.

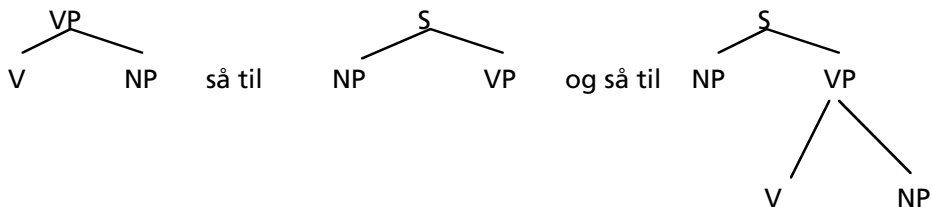
Jeg skal låne ennå et eksempel, denne gangen fra Cromer (1987). Han beskrev en afatisk gutt på 14;4 år. Denne gutten hadde fått språkvansker etter en ervervet hjerneskade. Ut fra en fortelling som ble vist ved hjelp av leker, men uten at det ble brukt ord, skrev gutten:

"a camel hill a cart stop a lion and a tiger up. a cart hill stopp camel up horse stop cow good down rolling camel. 169 tirid happy backwards up a camel down rolling camel. dangerous cart camel down hurt hospital broken arm"
 (op.cit. s. 175)

De eneste syntaktiske strukturene en kan finne her er:



Innsikt i syntaktiske strukturer har gjort det mulig å beskrive enkeltobservasjoner og se disse i forhold til hverandre. Vi har fått en oversikt over de frasestrukturene vedkommende har. Et generelt pedagogisk prinsipp er å starte med det kjente. Kunnskap om syntaks har vist oss hva som her er kjent. Vi ser også at vedkommende ikke har kunnskap om regler for kombinasjon av fraser til setninger. Ved å ta utgangspunkt i de frasene barnet har, kan en her gå videre fra



Dette eksemplet fra Cromer kan betegnes som et ekstremt tilfelle. Grammatiske vansker er sjelden så omfattende. Pratt et.al. (1982) vurderte grammatisk kompetanse hos 5-6-åringer ved å presentere setninger som enten hadde feil ordrekkefølge eller at grammatiske morfem var utelatt. Barna hadde større problemer med å vurdere ordrekkefølgen, selv om dette har større betydning for forståelsen enn utelatelse av morfologiske element. De hadde med andre ord større problemer med å anvende regler for danning av fraser og kombinasjon av fraser enn med ordformdanning.

Barn med mangelfull syntaktisk kompetanse kompenserer ved å bruke sin "kunnskap om verden". I eksemplet "Hunden som jaget katta, drepte musa", har nomenfrasen som representerer subjektet, to verbal. Hunden både jagde og drepte. Men det er lang avstand fra subjektet "hunden" til verbalet "drepte". Da gjør barn med språkvansker den feil at de kobler sammen den nærmeste nomenfrasen, i dette tilfellet "katta" til verbalet "drepte". Dette passer bra siden katter ofte dreper mus, men blir likevel en gal tolkning. Hvis setningen imidlertid hadde vært "katta som jagde sommerfuglen, drepte musa", blir en tolkning basert på å koble nærmeste nomenfrase (sommerfuglen) til verbalet (drepte) mindre sannsynlig. Barnet vil da bruke sin kunnskap om katter, sommerfulger og mus til å tolke setningen riktig. På den måten kan det hende at omgivelsene overser det syntaktiske problemet eller lar seg forvirre av variasjon i barnets forståelse.

En annen type setning som ofte viser seg å være vanskelige, er setninger der handlingens rekkefølge ikke følger den syntaktiske rekkefølgen. I setningen "før storefri skal vi trene", sies det sist det som skal skje først. Mangler barnet nødvendig syntaktisk kompetanse til å tolke setninger, må det velge en annen strategi. Det kan da være naturlig å tenke at den lineære rekkefølgen av ord representerer handlingsrekkefølgen, og at storefri dermed kommer før treningen. Dette er ennå et eksempel på at en

setningens vanskegrad ikke kan vurderes bare etter antall ord, men hvordan ordene er gruppert i fraser og forholdet mellom de ulike frasene. Det er ikke bare en lineær, men også en hierarkisk forbindelse mellom setningens ulike deler.

De små grammatiske vanskene er ikke så lette å avsløre i en alminnelig samtale. Skal man da fokusere på dette? Flere og flere studier rapporterer at det ser ut til å være en forbindelse mellom syntaktisk bevissthet og lesing (Tunmer et.al. 1987). En ser at gode lesere oftere retter avkodingsfeil når de ikke passer til setningens syntaktiske struktur (Tunmer et.al. 1987). Det er stilt spørsmål om de syntaktiske vanskene kan være en årsak eller et resultat av lesevanskene. For å belyse dette gjorde Tunmer et.al. (op.cit.) en sammenlignende studie mellom dårlige lesere og unge gode lesere. De fant at de dårlige leserne hadde mindre syntaktisk bevissthet enn de unge leserne. De konkluderte med at manglende syntaktisk bevissthet øker faren for leseproblemer. Scarborough (1990) fant syntaktiske forskjeller allerede i 2 _-årsalderen som korresponderte med senere leseferdighet. Som 2 _-åringer brukte de lesesvake kortere og mindre komplekse setninger enn jevnaldrende. Pratt et.al. (1982) hevder at en i arbeidet med språklig bevissthet også må fokusere på syntaktisk bevissthet. Arbeid med språklig bevissthet har betydning for metakognitiv bevissthet og er nødvendig for å lykkes i skolefaglig sammenheng.

4.3.5 SEMANTISKE BEGREP

I semantikken rettes oppmerksomheten mot betydningen av ord og setninger. Rommetveit (1981) sier at ordet er som en anonym tjener som viser til noe annet enn seg selv.

“Ord” har både innhold og form. Når vi fokuserer på innhold, og ikke fonologisk eller grammatisk form, betegner vi ordet som leksem. Når vi skal se nærmere på leksemet, må vi se på to sider, både betydning og referanse. Ordets betydning refererer til ordets innhold. Vi kan gjøre rede for betydningen ved å definere ordet. SPILLEv betyr å ødsle, søle bort, HØYs betyr tørket gress. Ordets referanse viser til det leksemet refererer til i verden. KATTs refererer til alle individer som hører til kategorien KATT. SOVE v viser til alle sovende individ. Vi kan si at ordet betyr det det refererer til i “en eller annen mulig verden”. Vi vet alle hva “troll” er, men det refererer ikke til noe i den virkelige verden, men til noe i en mulig verden. Vi kan derfor si at alle leksem har en referanse. Leksemenes betydning og den referanse som er felles for alle brukere av språket, betegnes som ordets donnotative betydning. Men vi har ulike erfaringer og forskjellige interesser som gjør at vi har ulike assosiasjoner knyttet til ord. Jo flere erfaringer vi har, jo flere konnotasjoner har ordet. Begrep med få konnotasjoner er mindre stabile og mer diffuse.

Ordets assosiative bibetydning kan studeres på ulike måter. Osgood (Linell 1982 s. 167) har studert den assosiative bibetydningen av ord ved å bruke

det de har kalt den "semantiske differensialen" ved å be forsøkspersonene om å vurde ord etter visse kriterier. Eksempler kan være

sterk	—————▶	svak
kald	—————▶	varm
livlig	—————▶	sløv
mannlig	—————▶	kvinnelig

Denne måten å undersøke ord på får fram en felles betydning som alle har, men også den betydningen som hviler på erfaringene som hver enkelt har.

I forskning har oppmerksomheten primært vært rettet mot innholdsordene. Det er substantiv, verb, adjektiv, adverb og pronomen. Noen av disse har skiftende referanse som han/hun, jeg/du, før/nå, i går/i dag/i morgen, høyre/venstre, bak/foran osv. Det finnes også funksjonsord som preposisjoner og konjunksjoner. Betydningen til funksjonsordene ligger i funksjonen. Referansen er knyttet til språkets struktur. Normalpråklige 5-åringer kan bruke årsakskonstruksjoner, bundet sammen av konjunksjonene at, når, som og enn, uten at det foreligger noen egentlig årsak. Normalt vil for, for det at være innledning til en underordnet setning. 5-åringer bruker for, for at også som innledning til sideordnede setninger, f.eks. "jeg mistet ballen for den fikk jeg til jul" (Simonsen 1983). I fortsettelsen vil oppmerksomheten være rettet mot innholdsordene.

I kapitlet om morfologi stilte vi spørsmål om ordenes organisering i leksikon. Vi må også her komme tilbake til dette. Det er vanlig å tenke seg en organisering i et semantisk-assosiativt nettverk. Nettverket er organisert etter semantisk likhet mellom knutene i nettverket. Ord som har mye felles betydning vil ligge nært hverandre. Men vi tenker oss også en beskrivelse ved hyponymi, det som vi i pedagogikken kaller for over- og underbegrep. Ordet "ungkar" er hyponym til "mann" og "boller" er hyponym med "gjærbakst" fordi "ungkar" og "boller" er mer spesifikke begrep enn "mann" og "gjærbakst". Fischler (1977) sier at ordassosiasjoner kan oppstå ut fra semantiske egenskaper ved ordet. Dette kaller han indre assosiasjoner som er grunnlaget for det semantisk-assosiative nettverket. Men det kan også dannes ytre assosiasjoner ut fra tilfeldige forbindelser mellom tilstøtende ord som har sin rot i nærhet og talevaner. von Tetzchner et.al. (1993) sier at voksne og store barn danner sitt assosiative nettverk ut fra indre assosiasjoner, mens små barn bruker ytre assosiasjoner. De kan assosiere "varm" til "pølse" og "fort" til "springe", mens store barn og voksen ville assosiere sideordnede eller overordnede begrep.

Mange referenter kan inngå i samme språklige kategori. "Spesialpedagogen reiste på kurs", kan man ikke vite hvem spesialpedagogen er uten å kjenne situasjonen. Hvem refereres det til? En må plukke den aktuelle

spesialpedagogen ut av den totale mengden med spesialpedagoger. En og samme referent kan også beskrives på ulike måter og derfor høre inn under ulike kategorier. En "spesialpedagog" kan høre til kategorien førskolelærer eller allmennlærer, kvinne eller mann, barnløs, mor/far, bestemor/bestefar osv. Referansen vil være situasjonsavhengig, men betydningen henger sammen med begrepsmessige kjennetegn som må oppfylles for å få medlemskap i kategorien "spesialpedagog". Betydningen er uavhengig av situasjonen. I semantikken etterstreber man nettopp en tolkning uavhengig av situasjonen. Beskrivelsen av det situasjonsavhengige språket tilhører pragmatikken. Men dette er ikke helt enkelt i praksis. Spørsmålet "kan du åpne døra" har ikke samme betydning om det stilles til en rullestolbruker eller om det stilles til en funksjonsfrisk. I det første tilfellet vil taleren lure på om vedkommende er i stand til å åpne døra. I det andre tilfellet vil det være en oppfordring om å åpne døra. I det første tilfellet vil det være en "rent" språklig tolkning, det vil si en bokstavelig tolkning. I det andre tilfellet må en se på ytringen som en handling. Oppfordringer er et eksempel på en talehandling. Andre eksempler på talehandlinger kan være å uttrykke et ønske, en trussel, et løfte, en advarsel osv. En og samme ytring som blir uttalt i ulike sammenhenger, vil ha én felles språklig mening i alle de aktuelle sammenhengende. Men skal en forstå ytringen ut fra talerens hensikt, må man vite om ytringen var ment som en spøk, trussel, advarsel eller lignende.

Betydningen av en setning hviler på ordenes betydning og rekkefølge. Det er med andre ord en nær forbindelse mellom semantikk og syntaks. "moren ristet datteren" betyr noe annet enn "datteren ristet moren". Men fra kapitlet om syntaks vet vi at noen ord i en setning er nærmere bundet til hverandre enn andre ord. Tvetydige setninger illustrerer dette. "Han fikk en bok av Anne Holt til geburtsdagen" kan bety to ting alt etter fraseinndelingen. Én tolkning er [en bok] og [av Anne Holt] som to nomenfrase, dvs. at Anne Holt gav ham en bok. En alternativ tolkning fører til at [en bok av Anne Holt] er én frase, dvs. at han fikk en bok skrevet av Anne Holt. Hvem giveren er, forteller setningen ikke noe om.

De ulike nomenfrasene i en setning har ulike semantiske roller. Syntaksen må fortelle hvilken av nomenfrasene som har rollen som erfarer (patiens) av den handling som verbfrasen beskriver, og hvilken som har rollen som handler (agens). Dette klargjøres ved bruk av rekkefølge, preposisjoner og eventuelt ved kasus. Både i "gutten ble kysset av jenta" og "jenta kysset gutten" har "jenta" handlerrollen og "gutten" har erfarerrollen. Rolletildelingen skjer på dybdestruktur, men kan uttrykkes på ulike måter i overflatestrukturen. I det aktuelle eksemplet er det underliggende objektet tematisert og framstår i overflatestrukturen som syntaktisk subjekt, samtidig som nomenfrasen, som betegner handleren, er avtematisert (Lorentz 1979). Passive setninger framstår som et avvik fra dybdestrukturens subjekt – verbal – objekt-struktur. Norsk er et S – V – O språk der den

vanlige rekkefølgen på setningsleddene også i overflatestrukturen, er subjekt – verbal – objekt.

4.3.6 SEMANTISKE VANSKER

En forutsetning for å forstå ord eller å uttrykke et tankeinnhold i ord, er at ordets fonologiske form kobles til det semantiske innholdet. Dette forutsetter at en har den begrepsmessige kunnskap som ordet uttrykker, kan tolke fonologiske mønstre og kan koble fonologiske mønstre til det aktuelle semantiske innholdet (Bishop 1997). Leksikon må inneholde informasjon både om semantisk innhold og fonologisk form. En kan da tenke seg at semantiske vansker kan skyldes mangelfull organisering i leksikon som fører til et gjenfinningsproblem. Eller problemet kan være mangelfull adgang til leksikon. En tredje forklaringsmåte kan være problemer med å bruke den leksikale informasjon på en språklig relevant måte.

Vi vet at ord er et symbol for et meningsinnhold. Bruk av symboler forutsetter evne til å abstrahere et meningsinnhold fra det konkrete. Barn med spesifikke språkvansker mestrer dette. De som ikke mestrer dette, har en langt mer gjennomgripende språkvanske (op.cit.).

Det er en nær forbindelse mellom semantisk innhold og begrep. Vygotsky (1999) poengterer at tidlig i utviklingen blir tanken språklig og språket intellektuelt. Det vil da være en nær forbindelse mellom utvikling av ordforråd og begrepsutviklingen. Men vi kan likevel ikke sette likhetstegn. Et barn kan ha ordet "hund" i sitt ordforråd, men hvis dette bare betyr naboens puddel, eller at barnet også innlemmer katter i kategorien "hund", har barnet ikke tilegnet seg begrepet og har ikke en adekvat forståelse av ordet. Ordet har bare én referanse. Dette er en kraftig begrensning i forhold til den mengde hunder som finnes i verden. Barnet har ikke klart for seg hvilke trekk som er nødvendige og viktige for å innlemme et individ i kategorien "hund" og avvise et annet. Betydningen av en "hund" er derfor diffus. Likevel kan en til en viss grad si at en persons ordforråd er personenes språkliggjorte begrep, men begrepene kan være mangelfulle. Mangelfulle språklige begrep får konsekvenser for ordforrådet (Vygotsky 1999). Barn med spesifikke språkvansker har ikke problemer med de enkle begrepene, men med de komplekse begrepene. Det kreves relativt gode språkferdigheter for å danne komplekse begrepsystem med over-/under-/sideordning. I følge Nyborg (1994) kan dette stimuleres tidlig ved bevisst språkbruk fra barnets omgivelser. Ved å si "gensen har grønn farge" istedenfor "den grønne gensen", stimulerer en koblingen mellom over- og underbegrep. Den mest effektive måten å kode sanseerfaringer på, er å knytte erfaringene til en kategori som så kodes språklig. Språket brukes på denne måten til å styre oppmerksomheten mot relevante trekk. En konsekvens av den nære forbindelse mellom ord og begrep, gjør det vanskelig å tenke seg at språkvansker ikke får

konsekvenser for utvikling av begreper. Vygotsky sier ikke bare at ordmeningen er et tankefenomen, men at meningen eksisterer i ordene (1999). Dette gir grunn til å stille spørsmål om hvor spesifikke de spesifikke språkvansene egentlig er (Bishop 1997, Sahlen & Nettelblad 1995).

En vanlig måte å vurdere semantisk innhold på, er å be vedkommende peke ut aktuelle bilder etter språklig instruksjon. Noen har en konsekvent dårlig utføring på utpekings- og benevningsoppgaver. Dette tyder på at den semantiske informasjonen ikke er tilegnet, tapt eller at det ikke oppnås adgang til leksikon. Andre opererer innenfor riktig kategori, men forveksler sideordnede begrep (Caplan 1996). Vedkommende må da ha adgang til leksikon, men ikke til all semantisk informasjon. Dette ser en ved at kontekstuelle hint øker forståelsen. Vedkommende kan ikke peke ut det riktige bildet etter instruksjonen "pek på hunden", men lykkes hvis en sier "hunden gnager på et bein". Til tross for et mer omfattende språklig uttrykk, har vedkommende fått flere hint som letter valget. Denne type hint er ikke nyttig for en person som ikke har det aktuelle semantiske innhold lagret i leksikon.

I forståelse av semantiske vansker må en hele tiden holde fast på at ord er innhold OG form. Til å begynne med skiller ikke barnet mellom de to nivåene, den indre semantiske enhet og den ytre fonetiske enhet. Vygotsky (1999) har et godt eksempel som illustrerer dette. Barnet blir fortalt at de i en lek skal kalle en hund for en ku:

"Does a cow have horns?"

"Yes"

"But don't you remember that the cow is really a dog? Come now, does a dog have horns?"

"Sure, if it is a cow, it has horns. That kind of dog has got to have little horns".

(s. 223).

Informasjon om begge sider av ordet må være lagret i leksikon. Når et barn lærer et nytt ord, må det forme fonologiske representasjoner av ordet som lagres i leksikon. Vi har allerede vært inne på at barnet har et semantisk problem hvis det har problemer med koble fonologisk form og semantiske innhold. Men hvis barnet har problemer med å danne fonologiske representasjoner fordi det har problemer med å segmentere talestrømmen, er problemet i bunn og grunn et fonologisk problem. En har ikke funnet dette som et felles trekk ved spesifikke språkvansker, men Bishop (1997) utelukker ikke at dette kan være et problem for enkeltpersoner. Fonemdiskriminering og fonemidentifikasjon er nødvendig for å danne fonemiske representasjoner og for å få adgang til leksikon. Det kan se ut som noen barn har problemer med fonologisk lagringskapasitet. Det er gjort undersøkelser mellom barn med spesifikke språkvansker og barn med

normale språkprestasjoner. En fant at barn med spesifikke språkvansker trengte ti repetisjoner der barn med normale språkprestasjoner klarte seg med tre. I tillegg glemte barna med vansker langt mer i løpet av noen dager enn normalgruppa (op.cit.). Dette illustrerer at det er en nær forbindelsen mellom fonologi og semantikk.

Det er også en intim forbindelse mellom syntaks og semantikk. Dette ser vi i forbindelse med forståelse og formulering av større språklige enheter. Vi har allerede sett at for å forstå en setning, må en forstå ordenes semantiske innhold. I kapitlet om morfologi har vi også sett på ulike teorier for organisering av morfologisk informasjon i leksikon. Organiseringsmåten får konsekvenser for ordgjenkjenningen, ordforståelse og ordproduksjon. Men også betydningen av ordenes rekkefølge og funksjonsordenes betydning gir avgjørende informasjon for tolkning av setningens semantiske innhold. De semantiske tolkningsreglene må vise hvilken nomenfrase som har fått rollen som handler (agens) og hvilken som har rollen som erfarer (patiens). Vi berører her syntaktiske tolkningsregler. Å forstå en setning er å danne seg et bilde av hvordan verden ville sett ut om setningen var sann. Setningens referanse er setningens sanne verdi. Forståelse av et språklig utsagn krever en integrering av leksikal-semantisk informasjon, syntaktiske og semantiske tolkningsregler som skiller mellom semantiske roller og kontekst. En mangelfull forståelse av kontekst vil føre til mangelfull språklig anvendelse av leksikal informasjon.

KAPITTEL 5: KOMMUNIKASJON

5.1 En teoretisk forståelse

Nesten all menneskelig aktivitet involverer kommunikasjon. Kommunikasjon har ulike hensikter og ulike former. Deltakerne i kommunikasjonen har ulike erfaringer, bruker ord på ulike måter og forstår ord forskjellig. Nesten all spesialpedagogisk aktivitet involverer kommunikasjon. Spesialpedagogen kommuniserer med barn som har behov for spesialpedagogiske tjenester og med deres foreldre. Spesialpedagogene i PP-tjenesten kommuniserer med barnas førskolelærer eller deres grunnskolelærer. De kommuniserer med kollegaer i PP-tjenesten og andre samarbeidspartnere. Kan det finnes noen kjennetegn som er felles uansett kommunikasjonssituasjon? Er det en kjerne i dette som spesialpedagogen kan se etter når det skal fokuseres spesielt på barnets kommunikative ferdigheter? Noe må være felles hvis vi skal kunne overføre kommunikative erfaringer fra en situasjon til en annen.

Rommetveit (1981) beskriver kommunikasjon som en kjede der taler har en intensjon om å gjøre et budskap kjent. Budskapet må innkodes i et medium, vanligvis vil det være verbalt språk. Dette må presenteres som tale (eller skrift), og en lytter (eller leser) må oppfatte dette og tolke budskapet i tråd med talerens intensjoner. En fullstendig kommunikasjonshandling forutsetter at taler og lytter utfyller hverandre. Skal kommunikasjonen kunne karakteriseres som vellykket, forutsetter det at lytter oppfatter talerens intensjon med ytringen. På denne måten beskriver Rommetveit kommunikasjon som forståelse av andre mennesker. Kommunikasjonspartnerne etablerer et opplevelsesfellesskap. Et slikt opplevelsesfellesskap forutsetter ikke at lytterens tolkning må være identisk med talerens budskap. Brown (1996) sier at slike forventninger representerer en naiv forståelse av kommunikasjon. Vi må heller snakke om relevante tolkninger av hverandres budskap.

“Intensjon” er et sentralt begrep i Rommetveits (1981) definisjon av kommunikasjon. Hvis en taler viser sin usikkerhet og ubehag i en kommunikasjonssituasjon ved å rødme og flakker med blikket, definerer ikke Rommetveit dette som kommunikasjon, men som tegn. Det er ikke kommunikasjon fordi taleren ikke har som intensjon å formidle sin usikkerhet. Det er her snakk om andre former for informasjonsformidling. Selv om vi tolker mørke skyer som tegn på kommende regnvær, har ikke skyene en intensjon om å formidle regn. Skyene er naturlige tegn som mangler en aktiv, intenderende og kontrollerende instans mellom “tingen” og “tegnet”. Når det nyfødte spedbarnet gråter fordi det har vondt i magen, har det heller ikke en intensjon om å formidle dette til omgivelsene. Gråten er en virkning av smerten. Grice (1975) karakteriserer også ikke-intendert mening som naturlige tegn som formidler informasjon om årsak

og virkning. En ikke-naturlig mening er en intendert mening som formidles av et menneske som mener noe. Både Rommetveit (1981) og Grice (1975) ser på kommunikasjon som en kompleks form for intensjon som må bekreftes av en lytter.

Kommunikasjon foregår alltid i en konkret sammenheng. Forståelse av den kommunikative konteksten blir derfor viktig. Bates (1976 i Prutting 1982) inkluderer all kontekstuell forståelse i sitt kommunikasjonsbegrep. Gester er et eksempel på ikke-språklige sider ved kommunikasjonen som Bates inkluderer i sin forståelse av kommunikasjonsbegrepet. Rommetveit (1981) sier at gester *kan* inneholde alle ingredienser som kjennemerker en kommunikatív handling. Et eksempel er en som rister demonstrativt på hodet for å demonstrere sin misnøye. Et annet eksempel er bruk av gester for å supplere et mangelfullt verbalt språk. I begge tilfellene er gesten intensjonell og dermed kommunikatív. Ubevisst kroppsspråk er imidlertid ikke kommunikative i følge Rommetveit. Det er tegn som formidler informasjon om min sinnstilstand, men er ikke kommunikative når det ikke er min intensjon å formidle dette. Men de er tegn på, og et resultat av, hvordan jeg har det. De formidler informasjon om årsak og virkning. Rommetveit (1981) inkluderer ikke ikke-intensjonelle sider ved kommunikasjonen i sitt kommunikasjonsbegrep, men sier at den språklige ytringen bare er en del av en omfattende kommunikasjonsprosess i en ramme av historiske, sosiale og psykologiske forutsetninger.

Prutting (1982) trekker fram tre områder i beskrivelse av hva hun kaller konteksten til den språklige ytringen. Det er for det første den kognitive og sosiale konteksten som inkluderer kommunikasjonsdeltagernes miljøbakgrunn og de reglene som gjelder for interaksjon i deres miljø. Kommunikasjonsdeltakernes erfaringsbakgrunn har betydning for den kognitive og sosiale konteksten. Har kommunikasjonsdeltakerne vokst opp i en storby, småby eller i et griseområde? Har familie, venner, naboer og andre samme kulturelle bakgrunn, eller har miljøet preg av både norsk og samisk, norsk, samisk og kvensk eller ulike kombinasjoner av dette og innvandrer miljø? Har kommunikasjonsdeltakerne reist mye og opplevd ulike miljø på andre steder? Hvilke bøker, aviser og blader har de lest? Hvilke fjernsynsprogrammer har de sett? Har de erfaringer fra mange ulike arenaer i skole, arbeidsliv og fritidsmiljø? Hvilke temaer er det akseptable å snakke om og hva er tabu? Hvilke strategier er akseptable og hva oppfattes som påtrengende i det sosial samspillet? Kommunikasjonsdeltakerens erfaring og bakgrunn på disse områdene er med på å forme den kognitive og sosiale konteksten. Dette er grunnlaget for vår "kunnskap om verden" som er en del av vår kulturelle bakgrunn. Spesialpedagogen har en spesialpedagogisk faglig basis for sitt arbeid. Men det spesialpedagogiske arbeidet vil alltid utøves i en konkret sammenheng overfor mennesker med en kulturell bakgrunn som er mer eller mindre forskjellig fra spesialpedagogens. Tillit mellom partnere er nødvendig for å gjøre et tilfredsstillende spesialpedagogisk arbeid. Kulturkunnskap gjør det mulig å vise nødvendig takt. Når

spesialpedagogen f.eks. begynner å spørre om forhold i familien, kan foreldre reagere forskjellig ut fra kulturell bakgrunn. I vår nordnorske sammenheng kan man erfare at foreldre med norsk bakgrunn lettere finner dette akseptabelt enn foreldre fra samiske miljø. En spesialpedagog som kjenner den nordnorske konteksten vil være forberedt på dette og nærme seg dette på en nødvendig taktfull måte.

For det andre inkluderer Prutting den fysiske konteksten, det vil si stedet kommunikasjonen foregår og de objektene som finnes der. Kommunikasjonen vil være annerledes på Samvirkelaget enn i kirka. Kommunikasjonen vil også være annerledes om vi kommuniserer om det vi akkurat nå ser på TV, eller om vi er deltakere i den handlingen vi kommuniserer om, eller om vi kommuniserer om en hendelse som ligger tilbake i tid. Kommunikasjon om laksefiske vil være forskjellig om vi står med stanga på elvebredden eller sitter i sofaen i stua og snakker om fjorårets laksefiske.

Kommunikasjon mellom spesialpedagogen og barn/foreldre vil kunne preges av hvilken arena en befinner seg på. Den fysiske konteksten får konsekvenser for det emosjonelle klimaet. En kan møtes hjemme hos foreldrene på deres "banehalvdel", eller på skolen/PPT-kontoret på spesialpedagogens "banehalvdel". Foreldrenes egen skolehistorie vil kunne prege samtalen. Sitter foreldrene med en følelse av avmakt i forhold til situasjonen? Har de positive erfaringer med å takle de krav og forventninger som skolen står for? Vi vet at mange av dagens besteforeldregenerasjon i Finnmark og Troms har opplevd en mangelfull og vanskelig skolegang p.g.a. krig, fornorskning, lærere med andre kulturelle verdier og erstatningslærere. Den generelle skolesituasjonen har vært annerledes for dagens unge foreldre, men foreldre med samisk og kvensk bakgrunn har i svært varierende grad møtt respekt for sin kulturelle tilhørighet. Selv om dette er en del av den kognitive og sosiale konteksten, kan den fysiske konteksten i ulik grad aktivere dette.

En tredje side ved konteksten er det som foregår innenfor samtalen, av både språklig og ikke-språklig karakter. Den språklige ytringen er i en språklig kontekst der noe er sagt før, noe kommer etter, og begge deler er med på å belyse den aktuelle ytringen. Men det er også ikke-språklige element innenfor samtalen som er vesentlige for tolkningen. Det kan være variasjon i stemmestyrke, pauser, forsterket trykk på enkelte element og bruk av mimikk og gester. Det er både personlige og kulturelle forskjeller i hvordan taleren tar dette i bruk og hvordan lytteren tolker dette. Penn (1985) vektlegger den språklige siden av konteksten som avgjørende for forståelsen, men sier også at enhver språklig ytring vil bli ytret og tolket i en større kontekst enn den språklige. I et språklig utsagn som "han står der", er det den fysiske konteksten, eller den språklige, som forteller hvem "han" er og hvor "der" er. En hver ytring foregår i en konkret situasjon som knytter ytringen til et "her", et "nå" og et "vi". Det konkrete "her", "nå", "vi" knytter kommunikasjonshandlingen til en ramme av tid, sted og

taler og tilhører. Det samme gjelder for "der" som er forankret i det konkrete "her". Det gir en klar fysisk begrensning av orienteringspunktet i forhold til geografiske henvisninger. Taler og lytter er vanligvis identifisert for hverandre og dermed er jeg-du forholdet i situasjonen kjent for begge parter. Rommetveit (1981) beskriver dette som en tids-, rom- og personkoordinator som utgjør en grunnstruktur i språkhandlingen. Det etablerte her, nå og vi uttrykkes språklig. Det kreves morfologisk kunnskap for å kunne uttrykke før, nå og framtid. Det kreves syntaktisk kunnskap for å vite hvem han/hun og den/det peker tilbake til. Forståelse av dette er en forutsetning for å kunne veksle mellom bestemt og ubestemt form av substantivet. Disse språklige elementene har en deiktisk (utpekende) funksjon.

Språket er det mest effektive kommunikasjonsmidlet vi har. Språkets semantiske mening er uavhengig av kontekst. En semantisk tolkning vil alltid være en bokstavelig tolkning. Når jeg står med hendene fulle og spør en elev om han/hun kan åpen døra, eleven svarer "ja" uten å åpne døra, så har eleven foretatt en semantisk tolkning uavhengig av konteksten. Vi har allerede vært inne på at de språklige ytringene foregår i en kontekst som er viktig for tolkningen. Dette kan gjøre det vanskelig å skille mellom semantikk og pragmatikk. Brown (1996) kaller den språklige ytringen for "en tynn semantisk mening" (s. 14) som ikke kan brukes alene i tolkningen. Relevant tolkning av talerens ytring krever mer enn språklig kunnskap. Kjennskap til den konkrete konteksten er nødvendig. Dette er sentralt i pragmatikken som inneholder regler for styring av språket i en kontekst. Her rettes oppmerksomheten mot deltakerne i kommunikasjonen, kanalen som brukes, situasjonen og innholdet i samtalen. Språkvansker får konsekvenser for kommunikasjonen, og pragmatiske vansker vil berøre et eller flere av disse områdene (Bates 1976 i Prutting 1982). Men språkvansker og pragmatiske vansker er likevel ikke det samme.

For at lytteren skal kunne foreta en relevant tolkning av talerens budskap, må lytteren forstå intensjonen med ytringen. En ytringen som "Per kommer" kan være uttrykk for bekreftelse, glede, lettelse, ønske, løfte, frykt o.l. Eksemplet illustrerer at det ikke er tilstrekkelig med en semantisk tolkning av den språklige meningen, men vi må også forstå hensikten. Setningens mening hviler på lytterens godkjenning av talerens intensjon. Skal vi få tak i intensjonen, må vi kjenne konteksten (Blakemore 1993). Vi kan minske avstanden mellom den språklige meningen og setningens mening ved bruk av leksikale og syntaktiske virkemidler. Vi kan si "heldigvis kommer Per", "jeg lover at Per kommer", "dessverre kommer Per" osv. Forståelse av implisitt overført informasjon skjer ut fra kontekstuelle vurderinger. Skal kommunikasjonen lykkes, må lytteren tolke den språklige ytringen på bakgrunn av en adekvat kontekst. Det forutsetter at lytteren har forstått talerens intensjon. Intensjonen uttrykkes i en talehandling som viser hvilken relasjon ytringen har til handlingen. Det kan være et ønske, en advarsel, en trussel, en løgn, en tilbedelse, et spørsmål osv. Lytterens

forståelse av talehandlingen er avgjørende for hvor vellykket kommunikasjonen blir (Blakemore 1993). Hvis et ønske blir oppfattet som en kommando, har ikke lytteren forstått talerens budskap fordi han/hun ikke oppfattet intensjonen. En person med mangelfulle språkkunnskaper vil ikke nødvendigvis lykkes i å uttrykke høflighet, anmodninger, åpenhet språklig slik at lytter oppfatter intensjonen. Barn med språkvansker kan oppfattes som f.eks. uhøflige og vulgære fordi de ikke evner å uttrykke høflighet språklig. Denne type feiltolkning av talerens intensjon kan også skje i en samtale på norsk mellom en norsk spesialpedagog og et samisktalende barn som ikke har språkkunnskaper nok til å anmode, og derfor oppfattes som kommanderende.

Taleren må gjøre relevante vurderinger av lytterens mulighet til å forstå implisitt overført informasjonen, og så justere den språklige ytringen på bakgrunnen av disse vurderingene. Taleren kan da avgjøre om det er tilstrekkelig å si "Per kommer", eller om deler av konteksten må uttrykkes ved å si "heldigvis kommer Per, da er det ikke fare på ferde", for at samtalepartneren skal forstå om setningens mening er informasjon eller advarsel. Bli ytringen for vag, øker faren for misforståelser, men blir den for detaljert, mister lytteren interessen. Talerens utfordring ligger i å balansere mellom det uklare og det overtydelige. Denne kommunikative interaksjonen vil alltid foregå i en sosial ramme som enten er symmetrisk eller komplementær (Watzlawick et. al. 1967). I den symmetriske kommunikasjonen avspeiler samtalepartnerne hverandre. Forskjellene mellom dem er minimale. I den komplementære kommunikasjonen er forskjellene maksimert, kulturelt og sosialt. I følge Watzlawick (op.cit.) er kommunikasjon alltid symmetrisk eller komplementær. Hvordan dette vil arte seg i den konkrete kommunikasjonen, vil variere. Det er avhengig av partenes evne til desentrering, det å kunne ta hverandres perspektiv. Kommunikasjon med barn med språkvansker vil alltid være komplementær. Konsekvensene av dette vil være et viktig observasjonstema i det spesialpedagogiske arbeidet. Enhver taler, ikke minst en person med språkvansker, vil alltid mene mer enn det som uttrykkes eksplisitt. I barnets utsagn vil det ligge et helt sett av påstander. Noe av budskapet uttrykkes språklig, noe overføres indirekte og utledes ved hjelp av lytterens evne til å trekke slutninger. Et illustrerende eksempel kan være følgende lille dialog mellom lærer og elev:

L: Er du ferdig med oppgaven?

E: Det er friminutt nå.

Det kan ligge implisitt i elevens svar at han/hun ikke er ferdig med oppgaven, men vil gjøre den ferdig i neste time. Læreren vil da tolke svaret slik at eleven har oversikt og planer for det videre arbeidet, og vil fortsette med oppgaven i neste time. Men det kan også tenkes at det ligger implisitt i elevens svar, at vedkommende ikke ble ikke ferdig med oppgaven fordi den var for vanskelig. Læreren kan da forstå det slik at eleven ikke er faglig sterk nok til å løse oppgaven og ikke akter å gjøre noe mer med oppgaven.

En tredje tolkningsmulighet er at eleven synes at læreren maser for mye, oppgaven var vanskelig og arbeidet så kjedelig, at eleven ikke vil arbeide med oppgaven lenger. Læreren konkluderer med at eleven er faglig svak, mangler motivasjon og samarbeidsvilje.

Vi har sett at i en kommunikasjonssituasjon har deltagerne tre kilder til informasjon. Det er den språklige konteksten, den fysiske sammenhengen som kommunikasjonene foregår i, og deltagerens "kunnskap om verden" (Prutting 1982). Vår kunnskap om verden er systematisert og lagret i begrepene. Begrepene fungerer som "adresser" til de erfaringene vi har om hendelsesforløp. Dette gir oss forutsetninger til å forutse hva som skal skje og hvem som gjør hva i dagligdagse hendelser. Jo større felles erfaringsbakgrunn samtalepartnerne har, jo lettere er det å forstå hverandre. Jo mindre felles erfaringsbakgrunn vi har, jo mer tid må vi bruke på å bygge opp en felles plattform. Hvis jeg samtaler med et familiemedlem om ferieopplevelser på hytta, kan det være tilstrekkelig med stikkord for å finne fram til en felles plattform. Hvis jeg skal formidle det samme meningsinnholdet til en fremmed, må jeg vurdere min samtalepartners erfaring med nordnorske hytteferier. Jeg må vurdere hva som må sies eksplisitt og hva som kan være underforstått. Dette krever evne til desentrering. Hva vet min samtalepartner om naturforholdene der hytta mi ligger? Hva vet vedkommende om de klimatiske forhold? Kjenner samtalepartneren til "normale" nordnorske hytteaktiviteter og hva som er vanlig for min familie? Det kan hende at jeg underveis må revurdere mine antagelser på bakgrunn av de tilbakemeldinger jeg får fra min samtalepartner. Min samtalepartner kan ha en helt annen erfaring med hytteliv. Det kan også hende at min samtalepartner er ukonsentrert, har dårlig hukommelse eller ikke behersker norsk språk eller min bruk av språket så godt. Evne til desentrering er avgjørende for samtalepartnere som ikke har samme kulturelle bakgrunn, ikke kjenner hverandre eller at det aktuelle temaet ikke er felles. For å kunne overbringe informasjon til hverandre i en slik situasjon, må vi bygge en felles plattform for videre kommunikasjon. Ut fra den felles plattformen kan deltakerne i kommunikasjonen vurdere hvilken informasjon lytteren allerede har, og hvilken informasjon som mangler. Dette forklarer hvorfor kommunikasjonen svært ofte går bedre mellom kjente i kjente omgivelser om kjente tema. Foreldre oppfatter som regel barnets kommunikative evne som bedre enn det spesialpedagogen gjør. Det er for så vidt reelt fordi foreldre og barn kan gå snarveier i oppbygningen av en felle plattform. En samtale mellom kjente om felles erfaringer setter ikke så store krav til desentrering som samtale mellom fremmede om tema som ikke, eller bare delvis, er felles.

På bakgrunn av kontekst og kunnskap om verden foretar lytteren spontane tolkninger av samtalepartnerens ytringer. Lytteren må rette oppmerksomheten mot det som er relevant i talerens ytring, og lytteren må hele tiden ligge i forkant å vurdere meningen i talerens språklige utsagn. Det er alltid en fare for at lytteren dermed kan miste hovedpoengene. Men lytteren må

trekke raske slutninger ut fra antagelser som han/hun danner seg på bakgrunn av den aktuelle konteksten og sin kunnskap. Disse slutningene fører til nye antagelser som igjen danner bakgrunn for å trekke slutninger ut fra ny informasjon. På denne måten legges nye antagelser til tidligere antagelser (Blakemore 1993). Et eksempel kan illustrere dette. Noen elever har en avtale med læreren. De skal snakke om gruppas prosjekt om inkaindianerne. Når de kommer til lærerens arbeidsrom, står døra åpen. Det ligger en bunke bøker på lærerens arbeidsbord. Læreren sitter i samtale med en kollega. Elevene lurar på om bøkene er noe læreren har funnet fram i forbindelse med prosjektet. Siden det står "Sør-Amerika" på den øverste boka, antar elevene at også de andre bøkene omhandler samme tema. De trekker den slutning at læreren vil anbefale bøkene til prosjektarbeidet. På bordet ligger også en video. Elevene antar da at også dette er noe læreren har funnet fram til prosjektarbeidet. Eleven former antagelser og kombinerer disse til nye antagelser. Men så sier læreren til sin kollega: "Jeg har funnet fram de bøkene du spurte om". Elevene må da revurdere sine antagelser. Poenget er at vi gjør våre antagelser ut fra en forventning om at vi kan dra slutninger på bakgrunn av de antagelsene vi allerede har gjort. Dette demonstrerer at vellykket kommunikasjon også er avhengig av kognitiv funksjon. Det er avgjørende at vi danner oss antagelser på bakgrunn av relevant informasjon. Dette betegner Blakemore (1993) som kontekstuelle implikasjoner som danner bakgrunn for tolkning av ny informasjon. Rommetveit (1981) betegner det som er kjent i en kommunikasjonssituasjon som fri informasjon. Budskapet i ytringen er bundet informasjon som er forankret i en erfaring, og som knyttes til den frie informasjonen som er kjent fra før. Det som var bundet informasjon, blir fri informasjon når den blir kjent for deltakerne i kommunikasjonen. Den frie informasjonen fungerer som en spesifisering som den nye informasjonen må forstås ut fra. Den frie informasjonen er den felles plattform som taler og lytter har.

Det er ikke alltid samsvar mellom progresjonen i budskapet og tidsrekkefølgen i talen. I eksemplene "en stol som er myk, høy, grå, trist, stygg" og "en myk, høy, grå, trist, stygg stol", illustrerer dette (Rommetveit 1981 s. 132). I det første eksemplet er "en stol" fri informasjon og vi vet hva beskrivelsen skal relateres til før hele setningen er sagt. I det andre eksemplet vet vi ikke hva beskrivelsen skal relateres til før hele setningen er uttalt. Dette er en mer krevende setningsstruktur som setter større krav til hukommelsen. Den frie informasjonen kan imidlertid være kjent ut fra konteksten. Prosessen med at stadig ny informasjon bindes til det som er kjent, og blir en del av den felles plattform som taler og lytter har opparbeidet seg, beskrives av Rommetveit som en nøstingsoperasjon med kumulativ effekt. Ut fra dette er ikke taleren den aktive og lytteren en passiv mottaker. Kommunikasjon krever kognitiv aktivitet både fra taler og lytter. Lytteren må også være aktiv ved å trekke slutninger, gi til kjenne mangelfull forståelse og stille spørsmål for at taler og lytter skal nå det

målet de har felles i kommunikasjonen, lytterens forståelse av talerens budskap (Brown 1996).

5.2 Kommunikative vansker

Ovenfor er det lagt vekt på intensjonens betydning for kommunikasjonen. En relevant tolkning av et budskap forutsetter at lytteren bekrefter talerens intensjon. Det er videre lagt vekt på at kommunikasjon er noe som alltid foregår i en kontekst. Konteksten har flere sider, både en kognitiv, sosial og fysisk side som gjør seg gjeldende utenfor selve samtalen, og en språklig og ikke-språklig side (intonasjon, tempo og lignende) som er innenfor samtalen. Kommunikativ kompetanse forutsette evnen til å ta lytterens perspektiv. Dette er nødvendig for å kunne vurdere hvordan en skal formulere et budskap i en aktuell situasjon slik at mottakeren kan tolke budskapet ut fra senderens premisser. Dette krever kognitive overveininger, f.eks. refleksjoner rundt hvilke kunnskaper min samtalepartner allerede har om tema for samtalen. Det krever sosiale overveininger, f.eks. hvordan det er akseptabelt å uttrykke det aktuelle budskapet til akkurat denne personen i denne situasjonen. Er det passende i denne situasjonen? Hvordan skal jeg tolke min samtalepartners kroppsspråk?

Ut fra det som er sagt så langt, kan det være grunn til å spørre om kommunikativ kompetanse og sosial kompetanse er det samme. Lamer (1997) sier at sosial kompetanse er evnen til å lykkes i å omgås andre mennesker. Sosial kompetanse innebærer sosiale handlinger som gir evne til tilpasning, utvikling og mestring av nye og vanskelige situasjoner. Sosiale handlinger skjer i en interaksjon mellom minst to personer. Sosial kompetanse krever at samspillet preges av sosial sensitivitet, samarbeidsferdigheter, selvkontroll og selvhevdelse. Selvbildet er en sentral komponent i den sosiale kompetansen. Å ha sosial kompetanse innebærer da evne til å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Dette gir evne til å skaffe seg venner og bli akseptert av andre. I interaksjonen skjer det en gjensidig påvirkning av hverandres atferd. Kommunikativ kompetanse innebærer i tillegg til dette et element av fortolkning av den andre deltakeren i den sosiale samhandlingen. En kommunikativ handling vil derfor alltid ha en symbolverdi. Tale vil da vanligvis være en kommunikative handling. Ut fra dette vil en kommunikativt handling alltid være en sosial samhandling, men en sosial samhandling vil ikke alltid være en kommunikativt handling. En sosial handling kategoriseres som kommunikativ når den sosiale responsen er et uttrykk for en fortolkning (Bjerkan 1996). Sosial og kommunikativ samhandling ikke er synonymer, men de har et stort felles område i betydning.

For å kunne delta som individuell aktør i en samhandling, må et barn kunne koordinere sin oppmerksomhet med den personen det samhandler med. Tidlig i utviklingen kan en se at barnet utløser samhandlinger gjennom blikkontakt med moren. Det er barnet som stimulerer ved å vende

ansiktet mot den voksne, mens det er foreldrene som setter i gang samspillet. Barnet lærer etter hvert gjennom rutineleker å ta sin tur i vekslingen i det sosial samspillet. Barnet utvikler forventning om å kunne påvirke omgivelsene. Blikkontakten som etableres, utløser det sosiale smilet. Blikket styrer den felles oppmerksomheten mellom barn og voksen. I 3-4 måneders alderen brukes 40 prosent av samspillstiden til ansikt-til-ansikt lek i felles engasjement. For risikobarna er denne andelen betydelig lavere (Smith og Ulvund 1999). Dette tidlige samspillet er helt avgjørende for utvikling av dialogferdigheter. Hvis barnet har problemer med blikkveksling, får det konsekvenser for den sosiale interaksjonen. Tigerman og Primavera (1984) sier at noe av problemet til autister ligger nettopp i mangel på blikkveksling. De gjennomførte en studie der de påviste at det lar seg gjøre å påvirke det autistiske barnets blikkvekslinger. De satte barn og voksne inn i tre forskjellige lekesituasjoner. Først lot de en voksen imitere barnets lek med samme leke som barnet brukte. Så lot de den voksne gjøre en annen bevegelse enn barnet, men fortsatt med samme leke som barnet lekte med. Til sist lot de den voksne bruke en annen leke, men gjøre samme bevegelse som barnet. Barnet gav en mye hyppigere blikkontakt når den voksne imiterte barnets bevegelse med samme leke som barnet brukte, det vil si når barnet hadde kontroll på samhandlingen (op.cit.). Berger og Cunningham (1985 i Smith og Ulvund 1999) fant at smilefrekvensen til barn med Downs syndrom også lot seg påvirke. Barna smilte oftere når mødrene imiterte barna enn ved annen samhandling. Dette er interessante resultater sett fra en spesialpedagogisk synsvinkel. Det viser at det er mulig å påvirke grunnlaget for samhandling med å ta utgangspunkt i barnets egen aktivitet. Det blir da viktig å trene foreldrene til å regulere samspillet med utgangspunkt i barnets aktivitet.

Tidlig i utviklingen er det barnet som utløser samspillet, men det er den voksne som gir handlingen kommunikativ verdi gjennom sin overfortolking. Barnet er en aktiv deltaker ved å vende seg mot den voksne og vise engasjement i samspillet, og det er barnet som avslutter samspillet ved å vende seg bort. Barnets engasjement inspirerer omgivelsene og barnet drar selv nytte av den inspirasjon som omsorgspersonene mottar. Barnets før-språklige interaksjon med den voksne har samme rytmiske form som dialogen, en tar tur vekselvis. Det er viktig at det skjer en samstemmighet i dette samspillet. Hos en del av "risikobarna" er de tidlige affektive uttrykkene svakere og sjeldnere. Smilet hos f.eks. barn med Downs syndrom er mindre intenst (Smith og Ulvund 1999). Det gjør det vanskeligere å regulere oppmerksomheten. Barna vender seg sjeldnere mot den voksne og reagerer raskere med å vende seg bort, begynne å sutre og lignende. Foreldrene oppfatter dette som avvising. De blir skuffet og har mindre glede av å leke med barnet, noe som igjen fører til at barnet får mindre oppmerksomhet (op.cit.). Bruner (1975) sier at det kommunikative samspillet danner betingelsene for læring generelt og språklæring spesielt. Gjennom det kommunikative samspillet lærer barnet at det kan påvirke

omgivelsene. Det er derfor viktig å stimulere til førspråklig samspill også for de barna som viser mindre interesse for dette samspillet. Også de må lære at de kan regulere omverden gjennom sine ekspressive bevegelser. Foreldrene får som regel råd om hvor viktig det er å stimulere. Dette er viktig for å unngå understimulering. Et slikt generelt råd kan føre til aktive foreldre og barn som svarer med å snu seg bort. Faren for overstimulering er tilstede. Det er derfor viktig å gi foreldrene råd om hvordan de kan regulere samspillet slik at det blir en samregulering av foreldrenes og barnas atferd. Foreldrene må være oppmerksomme på barnets pauser og justere sin atferd etter dette.

Gjennom det tidlige samspillet lærer barnet faste rekkefølger på handlingssekvenser. Disse er forbundet årsaksmessig og tidsmessig. Dette er med på å utvikle barnets forståelse av faset sosiale hendelser. Før 1-årsalderen oppfatter barnet sannsynligvis rutineleker ut fra årsak-virkning og tidsrekkefølge (Smith og Ulvund 1999). Dette er med på å utvikle grunnleggende sosiale ferdigheter. Før en kan betegne det tidlige samspillet som en førspråklig dialog, må barnet for det første ha tilegnet seg en generalisert forventning til at noe skal skje i samspillet. Ved at barnet får konsekvente og umiddelbare gjensvar på sin aktivitet, skapes det en generell forventning om at det er en sammenheng mellom egne handlinger og det som skjer i omgivelsene. For det andre må barnet utvikle gjensidighet. Dette viser seg i at de tar initiativ og reagerer adekvat på andres initiativ. For det tredje må barnet ha utviklet intensjonalitet. Denne kjennetegnes av barnets aktivitet er målrettet. Denne målrettede aktiviteten må holde seg fra handlingen settes i gang, og gjennom ny strategi hvis det oppstår hindringer underveis (op.cit.). I løpet av første leveår utvikler samspillet seg normalt til en intensjonell kommunikativ kompetanse. De voksnes overfortolkning gjør at barnets handlinger fungerer kommunikativt før det er grunn til å tro at barnet har en intensjon om å kommunisere. Overfortolkning representerer konsekvente tilbakemeldinger. Det er derfor viktig at barnet blir overfortolket. Dette skaper etter hvert hos barnet forventninger om en viss reaksjon fra foreldrene. Dette er også et mulig utgangspunkt når kommunikasjonen ikke fungerer som forventet. Samspillet skjer på barnets premisser ved at foreldrene følger barnets initiativ, repeterer dette og utvider barnets tema. Gjennom dette samspillet lærer barnet hvordan det kan indikere en handling ved å peke, se på og verbalisere (Bruner 1981). Gjennom det naturlige samspillet lærer barnet å ta sin tur i dialogen, vedlikeholde samspillet og reparere brudd (Prutting 1982). Hvilke konsekvenser får dette for vår rolle som samspillspartner for barn som har kommunikative vansker? Mange spesialpedagogiske tiltak har hatt stor avstand fra det vi vet om naturlig språkutvikling. Oppmerksomheten har vært rettet mot å lære symboler før barnet har tilegnet seg grunnleggende samspillserfaringer. Barnet har måttet tilpasse seg våre opplegg. I den naturlige utviklingen er det de voksne som tilpasser seg barnets initiativ. Den voksne gjentar og utvider barnets tema. Målrettede opplegg er på

ingen måte av det onde, men de må være fleksible nok til at de tar utgangspunkt i barnets initiativ.

I normalutviklingen skjer det et markert skille ved 6-7 måneders alderen. Barnet flytter oppmerksomheten fra foreldrenes ansikt til omgivelsene rundt. Inntil nå har samspillet vært preget av ansikt-til-ansikt kommunikasjon der omsorgspersonen kommenterer barnets tilstand. Etter 6-7 måneders alderen sitter barnet oppreist og retter oppmerksomheten mot omgivelsene. Barnet strekker seg etter objekter og manipulerer disse. De voksne følger barnets blikk og kommenterer begivenheter og ting i omgivelsene (Rye 1998, Smith og Ulvund 1999). Dette er en begynnende utvikling av barnets intersubjektivitet. Ved 9 måneders alderen vil de fleste barna kunne integrere oppmerksomheten mot både person og objekt. Barnet ser vekselvis på objektet og samspillspartneren. Dette er en forutsetning for språkutviklingen. Oppmerksomheten rettes etter hvert i lengere perioder mot den gjenstanden den voksne snakker om. Barnet begynner å oppdage sammenhengen mellom ord og objekt.

Barn med Downs syndrom blir nå hengende etter. Når den voksne fører inn objekt i samhandlingen, virker barnet uinteressert. Barnet leker mer med objekter når den voksne er opptatt av noe annet. I samspillet fortsetter barnet med ansikt-til-ansikt samhandlingen. Det ser ut som barn med Downs syndrom ikke bare har en forsinket samspillsutvikling, men en kvalitativ annerledes utvikling (Smith og Ulvund 1999). De har problemer med å etablere felles oppmerksomhet mot objekter sammen med sin samspillspartner. Det fører også til problemer med å be om hjelp ved å veksle blikket mellom objekt og person. Dette er ikke typisk for andre psykisk utviklingshemmede når en tar hensyn til mental alder. Barn med Downs syndrom har en spesifikk kommunikasjonsvanske som ikke kan forklares ut fra deres generelle utviklingsforsinkelse. Problemet kan være at de ikke greier å koordinere oppmerksomhetssøkningen mot flere ting i rask rekkefølge. De viser mer sosial samhandling uten bruk av objekter. Dette ser en i forhold til turtaking og invitasjon til samhandling. Dette er det samme som en ser hos yngre barn uten utviklingsforstyrrelse. Dette får konsekvenser for den kognitive og språklige utviklingen (op.cit.). Det blir derfor viktig å sette i gang tidlige stimuleringstiltak. En viktig målsetting er å opparbeide interesse for å leke med objekter sammen med voksne. Det er en utfordring å få til et samspill der den ytre stimulering er tilpasset barnets mottakelighet.

En gang i løpet av andre leveår begynner barnet normalt å produsere gjenkjennbare ord. Barnet strekker seg etter ting og vokalisere samtidig. De voksne tolker dette som forsøk på å kommentere situasjonen. Barnet får konsekvente tilbakemeldinger på dette. De før-spåklige vokaliseringene har gått fra tidlige kurrelyder til konsonant-vokal-sekvenser i 4-6 måneders alderen, og til det Dore (1976) kaller konsistente fonetiske former. De skiller seg fra babling ved at de er isolerte enheter som er en fast del av

barnets repertoar. Sammen med kontekst gir de konsistente fonetiske formene de voksne grunn til å tro at barnet vil indikere mening. Dore nevner et eksempel der et 12 måneder gammelt barn brukte "nénin" for å be om brystet, når det refererte til en rød knapp, en bar albue, et øye i et ansikt og morens ansikt på et bilde. "Nénin" ble brukt referensielt, men det ble ikke brukt som en leksikal enhet. De fonetisk konstante formene er et overgangsfenomen som heller kan sammenlignes med verbal peking som brukes til å sette i gang en aktivitet. Barnet har lært å ta initiativ til en dialog før det har lært å si sitt første ord.

Språklæring skjer gjennom samhandling med objekter og personer (Nelson 1974). Ordet [BALL] er ikke bare navn på et objekt, men inneholder forestillinger om samhandling som mor og barn har med ballen på gulvet i stua. Både samspillet mellom deltagerne i samhandlingen, effekten av leken og stedet den foregår, er en del av ordets betydningen. De første ordene er bundet til bestemte kontekster, men barnet lærer å koble ord og begrep. Det tar tid før ordet brukes referensielt. Det forutsetter at barnet kan skille ut ballen fra aktiviteten "å trille", fra stedet aktiviteten skjer og fra andre gjenstander som kan trille på gulvet i stua. Gjennom sosial interaksjon lager barnet en forbindelse mellom ordet, tingen, hendelsen og begrepet. Begrepet utvikles ikke ut fra språklig informasjon, men ut fra barnets interaksjon med omgivelsene. Når barnet kan bruke ordet som en leksikal enhet, har det passert en milepæl på veien fra før-språklig til språklig kommunikasjon (Bruner 1975). Forutsetning for at dette skal skje, er at barnet har deltatt i et tosidig samspill der det har blitt overfortolket (Bruner 1981). Fra nå av er det verbale språket et supplement til kontekstuell informasjon. Barn lærer de første 50 ordene mellom 9-24 måneders alderen (Nelson 1974). Det er oftest ord for mat, personer, dyr, det vil si ord for ting som beveger seg eller endrer seg på en eller annen måte. Ordene generaliseres til andre lignende ting. Det kan være ut fra perseptuell likhet, funksjon, handling eller affekt. Når barnet mangler ord, lager det et ord. Å lage egne ord forutsetter at barnet har tilegnet seg et meningsinnhold. Det ser ut som barnet velger de ordene det har bruk for ut fra de ordene foreldrene har gjort tilgjengelig (op.cit.).

Ikke alle barn utvikler verbalt språk som forventet. Mange av barna med Downs syndrom har problemer med å oppfatte talelyder. Iréne Johansson (1988) har utviklet en opplæringsmetode i bruk av tegn-til-tale for barn med Downs syndrom. På grunn av de auditive persepsjonsproblemene gis informasjonen både gjennom den auditive og den visuelle kanal samtidig. Omgivelsene henvender seg til barnet ved å la tegn følge tale allerede fra den tidligste spedbarnsalder for å etablere tegn-til-tale som primær kommunikasjonsform. Språk og kommunikasjonsutvikling er en integrert del av den totale utviklingen, og derfor må opplæringen i bruk av tegn tilpasses barnets motoriske og kognitive utviklingen. Johanssons intensjon er at tidlig intervensjon skal føre til at barnet ikke får større språkvansker enn nødvendig. I opplegget legges det stor vekt på barnets egen aktivitet

sammen med en voksen. Den grunnleggende forutsetning er fortsatt at barnet kan etablere felles oppmerksomhet med samspillspartneren og skifte oppmerksomhet mellom samspillspartner og objekt.

Etter hvert blir språket et sentralt element i det sosiale samspillet med omgivelsene. Barnet har nå lært tur-taking, hvordan det kan ta initiativ til å spørre og det kan kommentere. Barn som ikke utvikler språk som forventet, har sannsynligvis hatt problemer med det førspråklige samspillet (Smith og Ulvund 1999). Vi har sett at avgjørende forutsetninger er at barnet mesterer å etablere et felles fokus med sin samspillspartner. Når dette er etablert, vil barnet i normalutviklingen skifte fokus fra å se på objektet til å se på samspillpartneren og lytte til språket som beskriver samspillet. Det involverer både sosiale, kognitive og språklige ferdigheter. Samtalepartneren må endre sin oppmerksomhet og dele fokus med initiativtakeren. Noen barn bruker sjelden signaler til å tiltrekke seg oppmerksomhet. De har problemer med å peke ut sitt eget fokus. De mestrer ikke tolkning og bruk av oppmerksomhetsmarkører som øyekontakt, det å nærme seg, ta på og tiltale samtalepartneren for å signalisere at det vil skifte rolle i en dialogsekvens. Autister gir øyekontakt både oftere og i lengere perioder enn vanlige barn under monologer, men de har problemer med å bruke blikket til å signalisere at de vil ha tur i dialogen (Baron-Cohen 1988). Dialogferdighet innebærer kunnskap om hvordan man strukturerer innholdet og hvordan man vedlikeholder et tema. Å vedlikeholde et tema krever hensiktsmessige responsstrategier. Tidlig i normal utviklingen er gjentakelse eller omskriving av foregående ytring en vanlig responsstrategi. Utvikling av monologen har en viktig funksjon i utvikling av respons i dialog. Monologen gir barnet kompetanse i å utvikle tema på egen hånd. Monologen fører til at samtalepartneren må lytte oppmerksomt for å følge temautviklingen (Feilberg 1997). I dialogsamspillet lærer barnet hvordan det reparerer brudd i kommunikasjonen. Å reparere et brudd innebærer evne til både å identifisere bruddet og forstå hvordan bruddet oppstod.

Det kan være forhold ved barnet selv, omgivelsene eller begge deler som gjør at det tosidige samspillet mellom mor og barn ikke kommer i gang. Barnet gjør da ikke den erfaring at det kan påvirke omgivelsene. Sansing, motorikk og taktilitet er forutsetninger for å lære (Wormnes 1992 a). Normalt påvirker barnet omsorgspersonen gjennom gråt, smil og bevegelse. Foreldrene tolker gråten som om barnet har en intensjon om å formidle et budskap. Barnets smil tolkes som uttrykk for interesse, og at barnet snur seg bort som mangel på interesse. Mange funksjonshemmede barn gir utdelte signaler. Når et barn med cerebral parese blir ivrig, kommer spasmene, og barnet snur seg vekk. Normalt vil et barn slutte å gråte når det får tørr bleie, mat og kos. Mange funksjonshemmede barn slutter ikke å gråte og foreldrene går ikke inn og overfortolker i samme grad som andre foreldre. Barnets signaler er utdelte, og barnet registrerer ikke foreldrenes gjensvar (Wormnes 1992 a). Dette får konsekvenser for det

tidlige kommunikative samspillet. Det er helt avgjørende for den videre utviklingen at et samspill etableres (Lorentzen 1998).

Når barnet har oppdaget at det kan påvirke omgivelsene, bruker det språket med ulike kommunikative hensikter. Barnet kan f.eks. bruke språket instrumentelt for å oppnå noe, regulerende for å påvirke en handling, og det kan bruke språket til å vedlikeholde et samspill (Halliday 1975 i von Tetzchner et.al. 1993). En talehandlingen er den minste kommunikative enheten i kommunikasjonen (Wetherby 1986). Den viser at barnet har en intensjon om f.eks. å be om noe, påvirke samspillspartneren til å utføre noe eller vedlikeholde et samspill før barnet er i stand til å uttrykke dette språklig. Det funksjonshemmede barnet har utydelige signaler og et begrenset repertoar av talehandlinger. Det krever voksne med et årvåkent blikk som er klare til å tolke det barnet uttrykker ved å legge merke til alle hint som ligger i bevegelse, blikk, søking, intensjon og kontekst, og dermed oppfatte intensjonen. Vår oppmerksomhet må skifte mellom kontekst og mulige kommunikative uttrykk som resulterer i en umiddelbar og konsekvent tilbakemelding ut fra vår fortolkning.

Autistiske barn har problemer med å sette i gang et kommunikativt samspill på en adekvat måte. De kan stille spørsmål som omgivelsene oppfatter som lite passende. Dette har ofte blitt karakterisert som ikke-kommunikativ tale. Hurting et.al. (1982) peker på at mødre bruker spørsmål til å stimulere og engasjere sine barn. Det kan tenkes at autistiske barn bruker samme strategi. Det vil i tilfelle si at barnet har en kommunikativ intensjon med sitt upassende spørsmål, det utfører med andre ord en talehandling. De vet imidlertid ikke hvordan de skal starte, styre, vedlikeholde og avslutte en samtale. Hurting et.al. (op.cit.) gjorde en undersøkelse der de voksne gav de autistiske barna tre typer responser. Det var minimale responser der barnet kun fikk svar på spørsmålet, men ikke noe utover det. Det var to typer utvidede responser. I det første tilfellet fikk barnet svar og ny informasjon om samme tema. Den andre type utvidet respons var svar og et nytt spørsmål formulert som en oppfordring som begynte med "Fortell ...". De utvidede responsene økte barnets svar, og i størst grad den siste type respons. Dette viser at barna, til tross for en uvanlig måte å ta initiativ på, har en begynnende pragmatisk kompetanse. Det viser også betydningen av spesifikk veiledning til foreldre om hvordan de kan stimulere barnets kommunikative aktivitet.

Utvikling av dialogferdigheter foregår i et samspill mellom barnet og en med større kompetanse enn barnet. Ansvaret for å skape samhandlingssituasjoner ligger hos den voksne. Dialogen mellom barn og voksen vil alltid være usymmetrisk, eller komplementær som Watzlawick (1967) uttrykker det. Initiativ som ikke har utgangspunkt i barnets interesse, blir oftest oversett og dette skaper brudd i dialogen. Er det mange brudd gir det et fragmentarisk inntrykk (Feilberg 1997). Feilberg fant i en kasus studie av normale barn, at antall brudd sank fra 20 prosent ved 1 år og 7 måneder til

2 prosent ved 2 år og 8 måneder. I løpet av denne perioden tok barnet flere initiativ og fulgte opp med å orientere seg mot samtalepartneren ved etablering av felles fokus. Initiativ fra den voksne som inneholder forslag til aktivitet, egner seg dårlig for å få i gang en dialog. Utvikling av dialogen krever at den voksne gir respons på det barnet har oppmerksomheten rettet mot, med nye utfordringer innen samme tema, og at den voksne gir pauser som signaliserer at en venter respons fra barnet.

I følge Vygotsky (1999) er det grunn til å anta at det er en kort periode tidlig i utviklingen at tanke og ord er isolerte og uavhengige element. På den ene siden er mening et kriterium for ord, på den andre siden er ordet et generalisert begrep. Det gir grunn til å tro at mangelfull språkutvikling påvirker barnets "kunnskap om verden". "Kunnskap om verden" er en del av den konteksten språklige utsagn formuleres, ytres og tolkes i. Er det da mulig å skille mellom språkvansker og pragmatiske vansker? Mills et.al. (1992) stiller spørsmål om semantiske og pragmatiske vansker er ett eller to problem. Hun gjennomførte en undersøkelse av fem barn som ikke hadde vansker med språkets form, men de hadde problemer med å produsere presise leksikale uttrykk i spontantalen. Hun fant at barna heller gav respons ut fra nøkkelord enn hele språklige utsagn, de foretok en for bokstavelig tolkning, de hadde mangelfull forståelse av bakgrunn for spørsmål, og de feilvurderte samtalepartnerens behov for informasjon. I denne undersøkelsen konkluderte Mills et.al. med at de semantiske vanskene var de primære. Men i hvor stor grad de kom til uttrykk, var avhengig av samtalepartneren, abstraksjonsnivået i samtalen og i hvor stor grad kontekstuell informasjon var tilgjengelig.

Barn med språkvansker vil kunne få en annen type kommunikativ erfaring enn barn uten språkvansker. Er det vanskelig å forstå et barn, vil omgivelsene i større grad basere seg på ja/nei-spørsmål i forsøk på å sikre seg mot misforståelser. Dette gir en annen type kommunikativ erfaring enn det barn uten språkvansker får (Gardner 1989 i Howell & Dean 1995). Det kan være en medvirkende årsak til at barn med språkvansker har mindre effektive strategier når det gjelder å ta initiativ til å peke ut eget fokus i dialogen (Feilberg 1997). Kommunikativ kompetanse krever også sosial kompetanse (Cantwell et.al. 1978, Wetherby 1986, Baron-Cohen 1988). Det er rimelig å anta at språklig kompetanse bygger på kommunikativ kompetanse, men en kan likevel ikke si at språklig og kommunikativ kompetanse er synonyme. I de spesialpedagogiske tiltakene vil det aldri være snakk om å fokusere på det ene eller det andre. Språk læres og utvikles i dialog med mer kompetente kommunikasjonspartnere.

5.3 Alternativ og støttende kommunikasjon

En del barn lærer ikke språk på grunn av vansker med persepsjon, motorikk, kognisjon og/eller sosiale- og kommunikative vansker. Alternativer til verbalt språk eller et system for støtte til det verbale språket blir da

vurdert. Alternativ kommunikasjon blir vanligvis forstått som en alternativ form i forhold til tale. En skiller dette fra støtte/ hjelpekommunikasjon som brukes i tillegg til tale. Det er ulike kommunikasjonsformer som kan brukes som alternativ eller støtte til tale. Det kan være tegn, gester eller lydsignal. Fordelen med disse tegnsystemene er at de alltid er tilgjengelige. En annen gruppe er tegnsystem og peketavler med visuelle symbol. Peketavlene kan være av papir eller elektroniske. De visuelle symbolene kan ha ulik abstraksjonsgrad, fra foto som det mest konkrete, til pictogram som er enkle stiliserte svart/hvitt symbol, til Bliss som er mer abstrakte og sammensatte visuelle symbol. En tredje gruppe inneholder de teknologisk mest avanserte kommunikasjons hjelpemidler som er datamaskiner i ulike utforminger med tilhørende programvare.

Ved å ta i bruk symboler i kommunikasjonen kan man løfte budskapsformidlingen utover her-og-nå-situasjonen. Ved valg av alternative eller støttende kommunikasjonsformer, må en ta stilling til når man skal starte opplæringen, hva man skal velge og på hvilket grunnlag valget skal foregå. Dette krever refleksjoner rundt det kommunikative nivået barnet er på. Har barnet utviklet oppmerksomhet og interesse for personene rundt seg? Viser barnet emosjonelle reaksjoner på foreldrenes utspill? Prøver barnet å vekke foreldrenes interesse og tiltrekke seg oppmerksomhet? Her må en se etter barnets bruk av smil, øyekontakt, kroppsbevegelse og om barnet viser glede over oppmerksomhet og uttrykker gleden gjennom aktivitet. En må videre observere om barnet har tatt i bruk peking og et nyansert lydrepertoar og kroppsspråk. Har barnet begynt å imitere? Strever det etter å få være en deltaker i fellesskapet?

Hos et barn som ikke har utviklet språk, må en starte med å lete etter de kommunikative uttrykk barnet har. Samtalepartneren må observere hvor, når og hvordan barnet kommuniserer og hvordan utviklingen forløper. Det blir da viktig å observere de kommunikative uttrykkenes funksjon (f.eks. øyepeking), form (f.eks. bruk av lyd og smil) og til sist innhold (f.eks. at barnet viser at det forstår). Det første trinn i vurderingen, er med andre ord, å finne ut hvilket kommunikativt nivå barnet er på gjennom å vurdere de kommunikative uttrykk barnet bruker og i hvilke situasjoner barnet bruker disse. I dette ligger også en vurdering av både grad av funksjonshemming og en vurdering av sansemessige, motoriske og kognitive forhold (von Tetzchner og Martinsen 1991). En må videre vurdere forhold hos omgivelsene og forhold ved hjelpemidlet før en kan foreta et valg.

Bryan og Joyce (1985) har gjort en vurdering av 43 språkintervensjonsprogram i for multifunksjonshemmede. I 40 prosent av rapportene ble det vurdert om vedkommende hadde sansemessige hemninger, i 25 prosent ble motoriske vansker vurdert, i 12 prosent ble symbolforståelse vurdert og i vel 2 prosent ble objektpermanens vurdert. Kunnskap om de nevnte forholdene er avgjørende for valg av hjelpemidler og for strategier for opplæring. Derfor er det påfallende at Bryan og Joce (1985) fant at så

mange språkintervensjonsprogram ble satt i gang uten at sansemessige begrensninger ble vurdert og heller ikke motoriske. Det er vanskelig å tenke seg at det ikke er gjort en skjønnsmessig vurdering av sansemessige og motoriske begrensninger, men dette er ikke drøftet i rapportene. Hvor godt barna hører og ser, kan ha avgjørende betydning for valg av kommunikasjonsform. En rimelig god motorikk gir flere valgmuligheter ved vurdering av hjelpemidler enn om barnet har store motoriske vansker. Det var ennå færre som vurderte forståelse av symboler (12 prosent). Et vesentlig spørsmål er hvor abstrakte eller konkrete symboler det er gunstig å ta i bruk, om det nå er snakk om visuelle eller manuelle symboler.

Målet med mange spesialpedagogiske opplegg er å lære barnet flere språklige ferdigheter. Men dette forutsetter at en har et bilde av barnets samspillsferdigheter. Bare i 16 prosent av materialet til Bryan og Joyce (1985) var dette tatt med. Mangelfulle samspillsferdigheter må få konsekvenser for rammen for det spesialpedagogiske opplegget. I Bryan og Joyce sin undersøkelse ble 63 prosent av språklæringsprosjektene gjennomført i gruppe/klasserom for undervisning. von Tetzchner og Martinsen (1991) påpeker behovet for hele døgnet som rammestruktur. Det gir muligheter til en systematisk tilnærming i forhold til forventning om kommunikasjon og tilretteleggelse for og utvikling av kommunikasjon i forhold til rutiner, hendelser og aktiviteter som barnet naturlig deltar i. Dette utelukker ikke særtrening, men gir situasjoner det både er behov for og naturlig å kommunisere i.

Ved alternative kommunikasjonsformer må en tenke gjennom hvilke kommunikative muligheter som gis barnet. Halliday (von Tetzchner et.al. 1993) har beskrevet ulike kommunikative hensikter som barnet benytter i den tidlige utviklingen. Avhengig av hvilke symboler vi gir barnet, åpner eller begrenser vi barnets muligheter til å bruke språket til f.eks. å be om ting og få dekket sine behov. Har barnet nødvendige tegn til å styre den voksne, f.eks. til å komme bort til barnet, bli løftet opp? Har barnet spørreord som gir mulighet til å be om informasjon?

Valg av symbol vil være avhengig av barnets sansefunksjon, motorikk og symbolforståelse. I tillegg til forhåndsvurderinger vil det i mange tilfeller være nødvendig med en periode der flere symbolsystem brukes parallelt. Barnet har en peketavle med visuelle symbol. Dette suppleres med tegn. I barnets ekspressive uttrykk holdes alle muligheter åpne, fra lyder, mimikk, konkrete, tegn, lesning og tale. Noen av uttrykkene vil være individuelle, og kjennskap til barnet vil derfor være avgjørende for tolkning. Bliss- og pictogramsymbol og tegn-til-tale vil være en del av et fellesspråk. Hovedmålet er å se og tolke barnets totale kommunikative uttrykk. Neste mål er å utvide til mest mulig fellesspråket. Beherskelse av et felles språk vil utvide barnets kommunikative muligheter.

Det har de siste årene skjedd en positiv utvikling i synet på de kommunikativt svakest fungerende multifunksjonshemmede. En har lett og funnet

kommunikative uttrykk der en før ikke fant kommunikative initiativ og gjensvar (Prosjektgruppa på Skolen på Taxvej1994). En har sett at dette lar seg påvirke. Men for andre grupper kommunikasjonshemmede har det begynt å spre seg en viss pessimisme i forhold til bruk av alternative kommunikasjonsformer. Det har skjedd en rivende teknisk utvikling av databaserte kommunikasjonshjelpemidler. Til å begynne med var oppmerksomheten i hovedsak rettet mot overføring av budskapet. Etter hvert har en i større grad måttet erkjenne at kommunikasjon også er sosial interaksjon der en ikke bare formidler et budskap, men samtidig forteller hvem en er, hva en står for og hva en er opptatt av. En bruker både form og innhold til å formidle en personlig stil.

Wormens (1992 b) har sett nøyere på begrepet "kommunikativ kompetanse" hos hjelpemiddelbrukere. Hensiktsmessig bruk av et hjelpemiddel krever at brukeren kan forenkle og forkorte det språklige budskapet. Brukeren må forstå de aktuelle symbolene og kunne bruke dem i ulike sammenhenger. Det kan hende at et bilde av en "kopp" må kunne brukes som uttrykk for flere ulike utsagn som f.eks. "jeg er tørst", "jeg har lyst på melk", "kan du hente saft til meg". Riktig tolkningsalternativ bekreftes ved ja/nei-svar på spørsmål fra samtalepartneren. En slik framgangsmåte krever språklig kompetanse. Vedkommende må også oppfatte ordenes emosjonelle valører. Det virker ulikt på min samtalepartner om jeg formidler at jeg er irritert, sint eller rasende på vedkommende. Forstår hjelpemiddelbrukeren disse nyansene, og har vedkommende noen mulighet til å uttrykke dem?

Noen hjelpemiddelbrukere lever i 2-språklige miljø. De er vant med at noen henvender seg til dem på samisk, andre på norsk. Om dette kompliserer den kommunikative situasjonen, og i tilfelle på hvilken måte, er det ikke så lett å forutsi. Uansett språklig problemstilling knyttet til dette, er ikke spesialpedagogen herre over barnets språkmiljø. Men det er viktig å ha oversikt over også denne siden av barnets kommunikative situasjon. Siden kommunikasjon er noe som alltid foregår i et samspill med omgivelsene, må en del av spesialpedagogens oppmerksomhet rettes mot hjelpemiddelbrukerens kommunikasjonspartnere.

Hjelpemiddelbrukeren må mestre det sosiale samspillet. I dette ligger både det å kunne ta initiativ, gi respons på andres initiativ, holde på andres oppmerksomhet og kunne veksle mellom rollen som taler og lytter. Dette krever oppmerksomhet mot både språklige og ikke-språklige signaler. Dette må hjelpemiddelbrukeren mestre samtidig som hjelpemidlet skal betjenes. Hjelpemiddelbrukerens samtalepartner får ikke de umiddelbare responsene som ligger i "mhm", "ja", "oh", "jeg forstår" o.l. Samtalepartneren får heller ikke så mange ikke-verbale tilbakemeldinger fordi hjelpemiddelbrukeren må konsentrere seg om betjening av hjelpemidlet. Dette gjør at hjelpemiddelbrukeren ikke bare har problemer med å gi umiddelbare verbale og ikke-verbale responser, men også står i fare for å

overse de umiddelbare tilbakemeldingen som samtalepartneren gir. Det kan være ikke-verbale signaler om at "nå forventer jeg at du tar tur", "dette er pinlig", "jeg forstår ikke hva du mener" o.l. Dette berører det sosiale samspillet. Det settes krav til hjelpemiddelbrukerens samtalepartner. Det tar tid å få respons. Blikkontakt er sporadisk fordi hjelpemiddelbrukeren må dele oppmerksomheten mellom sin samtalepartner og betjening av hjelpemidlet (Wormnes 1992 a). Det kan hende at hjelpemiddelbrukerens samtalepartner er uvant med kommunikasjon via hjelpemidler. Klarer hjelpemiddelbrukeren å få samtalepartneren til å føle seg vel i denne situasjonen? Dette setter krav til psykososial kompetanse hos hjelpemiddelbrukeren. Den psykososiale kompetansen påvirkes av hjelpemiddelbrukerens aksept av seg selv som hjelpemiddelbruker og gleden ved både å lytte og fortelle. Dette vil trolig arte seg forskjellig om man har en medfødt eller ervervet skade som bakgrunn for kommunikasjonsvanskene. For en med medfødte skader kan et hjelpemiddel åpen en ny verden. Det kan bidra til å redusere isolasjon og øke muligheten til å delta aktivt og gi mulighet til innflytelse i eget liv. For en person med ervervet skade vel det alltid representere en begrensning i forhold til de kommunikative muligheter vedkommende har hatt. Alle alternative kommunikasjonsformer representerer begrensninger i forhold til tale. I de fleste tilfellene ligger det begrensninger i ordforråd, men også i fleksibilitet og tempo. Dette setter ekstra krav til begge parter i kommunikasjonsituasjon.

Bryan og Joyce (1985) konkluderte i sin undersøkelse at de som lyktes best, var de som kombinerte språktrening og daglige rutinesituasjoner. Men kommunikasjon er mer enn å få sagt at en vil på toalettet, er tørst eller har lyst på en tur ut. Det er den sosiale og personlige siden ved kommunikasjonen som har vist seg vanskelig ved bruk av hjelpemidler. Nettopp derfor får mangelfull kommunikatív evne eller mangelfulle muligheter til kommunikasjon, så store konsekvenser. Samtalen er den viktigste komponenten i mellommenneskelig samvær. Det er vanskelig å få hjelpemidler til å dekke dette behovet. Det er vanskelig via et hjelpemiddel å uttrykke stemning, humør, tillit eller skepsis. Gjennom vår bruk av språket presenterer vi oss selv. Vi kan bruke et enkelt eller avansert språk. Vi kan signalisere akademisk kunnskap ved bruk av fagtermer. Vi signaliserer intimitet ved nyansert bruk av emosjonelle uttrykk og ved hjelp av stemme. Vi signaliserer skepsis via kritiske kommentarer, åpent og direkte uttrykt, mildere ved bruk av humor eller via sarkasme. Vi kan velge en ordrik og beskrivende framstilling av egne opplevelser eller en kortfattet og nøktern. Hjelpemiddelbrukeren har ikke disse valgmulighetene. Men vi har ingen alternativ til kommunikative hjelpemidler. Utfordringen er ikke primært teknologi i det spesialpedagogiske arbeidet, selv om det er avgjørende at teknologien fungerer tilfredsstillende. Utfordringen er å få til det kommunikative samspillet. Dette forutsetter språklig-, operasjonell-, sosial-, strategisk- og psykososial kompetanse. (Wormnes 1992 b).

En grunnleggende forutsetning for å utvikle nødvendig kommunikativ kompetanse ved bruk av hjelpemidler, er å få anledning til å kommunisere. Hvordan skape anledninger til kommunikasjon for en hjelpemiddelbruker? Wormnes (1997) drøfter dette i forhold til en 10-årig elev som har enetimer og 13 timer pr. uke sammen med klassen. Eleven hadde cerebral parese. Han kunne ikke snakke, hadde noen mimikk, produserte noen lyder, hadde for dårlig motorikk til å kunne skrive, men kunne peke på symboler og trykke ned felter på talehjelpemidlet. Denne eleven kunne svare på spørsmål og produsere utsagn i enetimer og i strukturerte og lærerstyrte situasjoner. Men i klassen oppfattet man eleven som passiv. Det ble satt som mål at eleven skulle bli mer aktiv og mindre stereotyp i kommunikasjonen inne i klassen. Dette ville kreve bruk av utsagn for flere funksjonelle kategorier enn å kunne svare på spørsmål. Videre ville det kreve systematiske tiltak i det naturlige klassemiljøet. Oppmerksomheten ble rettet mot interaksjonen mellom elev og de voksne når eleven var i klassen. Det ble foretatt en analyse av dialogene mellom de aktuelle partene. En viktig kommunikativ kategori var "anledning til kommunikasjon". I dette lå både anledning til å ta initiativ og anledninger som ble gitt eleven. Gjennom observasjoner ble antall kommunikative muligheter klarlagt. Dermed fikk de involverte pedagogene tilbakemelding på tilretteleggingen av undervisningen ut fra et kommunikativt perspektiv. De fant at eleven i stor grad benyttet seg av de kommunikative mulighetene han hadde. Man fikk også sett hvilke kommunikative funksjoner som eleven hadde muligheter til å bruke. I første rekke var dette svar på spørsmål, men også ved å få noe til å skje (f.eks. jeg trenger hjelp). Eleven protesterte imidlertid aldri, spurte nesten ikke, gav nesten aldri informasjon og uttrykte ikke høflighet eller primære behov.

Wormnes (op.cit.) har pekt på en observasjonsprosedyre som har som hensikt å lete etter kommunikasjonsmuligheter. En har her observert hva som er utløsende faktorer for kommunikasjon og den kommunikative funksjonene hjelpemidlet kan ha. En har videre observert hvordan hjelpemidlet ble brukt. Begrensningene er tydelige, men i det spesialpedagogiske arbeidet er utfordringen å lete etter muligheter. Observasjonen viste at det var ubrukte muligheter til å komme videre. Systematisk observasjon nyanserte de voksnes oppfatning av hvilke kommunikasjonsmuligheter som faktisk fantes og i hvor stor grad eleven benyttet seg av disse. Dette økte de voksnes kommunikative bevissthet i undervisningssituasjonen. Man fikk dokumentert effekt av den undervisningen som ble gitt og en så utvidelsesmuligheter. Gjennom observasjonsarbeidet ble oppmerksomheten flyttet fra ensidig fokus på problemer til muligheter.

Kommunikasjon er en helt grunnleggende menneskelig aktivitet og en forutsetning for å tilegne seg språk. Ved deltakelse i det kommunikative samspillet erfarer vi at omgivelsene kan påvirkes og vi tilegner oss "kunnskap om verden". Gjennom kommunikasjon overføres kunnskap fra generasjon til generasjon, og vi tilegner oss ny kunnskap gjennom reflek-

sjon rundt egen erfaring. Vi formidler vi våre behov, tanker og følelser gjennom å kommunisere med andre. Derfor er kommunikasjon en grunnleggende forutsetning for kognitiv, emosjonell og sosial utvikling. Samspillsferdigheter er en forutsetning for kommunikasjon, men har i tillegg et element av tolkning. Kommunikasjon vil derfor innebære bruk av symboler. Det kan være peking og tale og alt som kan ligge mellom et så konkret og så abstrakt uttrykk. Den største utfordringen ligger ikke i bruk av avansert teknologi, selv om den utfordringen er stor nok, men å få alternativer eller supplement til tale til å fungere best mulig kommunikativt. Her ligger store faglige og kulturelle utfordringer.

DEL III UNDERSØKELSEN

KAPITTEL 6:PRESENTASJON AV PROSJEKTET

6.1 Innledning

Bakgrunn for prosjektet er presentert i innledningskapitlet. Det er mange ulike sider ved det spesialpedagogiske arbeidet det kunne være interessant å rette oppmerksomheten. For det første om en skal fokusere på spesialpedagoger i PP- tjenesten eller på spesialpedagoger i barnehage og skole? Spesialpedagogene i PP-tjenesten har ansvar for den sakkyndige vurderingen og gir en tilråding om størrelse på den spesialpedagogiske ressursen som tilrådes. I Forskrifter for grunnskolen § 1-6 pkt. 1 heter det: "... PPT skal hjelpe elevar, foreldre og personale med å utvikle gode læringsvilkår for elevar som treng særleg hjelp". De skal både gi råd til fagpersonalet og individuell hjelp til det enkelte barn (Håndbok for PP-tjenesten 1997). Den praktiske gjennomføringen av det spesialpedagogiske arbeidet foregår imidlertid i barnehage og skole. Hvilke refleksjoner gjør spesialpedagogene i disse institusjonene seg om sitt spesialpedagogiske arbeid med språk- og kommunikasjonsvansker, og om samarbeidet med PP-tjeneste og foreldre?

En annen interessant innfallsvinkel til et prosjekt som dette, er å fokusere på de rammebetingelsene både spesialpedagoger i PP-tjeneste, barnehage og grunnskole arbeider innenfor. Hvilke konsekvenser får det for PP-tjenestens kapasitet til å yte den hjelp som er forventet hos foreldre, førskole- og allmennlærere? På hvilken måte berører det kvaliteten på de spesialpedagogiske tiltakene i barnehage og skole? I hvor stor grad påvirker trange økonomiske rammer personalets muligheter for faglig utvikling?

Ennå en interessant innfallsvinkel er å rette oppmerksomheten mot barnets egen og foreldrenes forståelse av vanskene, målene for det spesialpedagogiske arbeidet og tiltakene. Barnets og foreldrenes forståelse og aksept ligger nok som en uuttalt selvfølge under mye av det spesialpedagogiske arbeidet som gjøres, men dette perspektivet kunne være vel verd fokusering i et forsknings- og utviklingsprosjekt. Er foreldre og barn primært mottakere av informasjon og tjenester eller er de reelle samarbeidspartnere? Dette perspektivet reiser også spørsmål om i hvor stor grad er spesialpedagogen en del av, eller har kjennskap til, barn og foreldrenes kulturelle bakgrunn? I Finnmark og Troms er det barn som tilhører minoritetskulturer, både innvandrer kulturer og kvensk og samisk kultur. Vi har også de samiske kjerneområdene der den norske kulturen er en lokal minoritetskultur. Hva vil det si å gi spesialpedagogiske tjenester til barn med en samisk kulturbakgrunn i en samisk skole?

Det har vært nødvendig å snevre inn synsfeltet. Det betyr ikke at en er blind for betydningen av de andre perspektivene, men virkeligheten er for kompleks til at en kan fange inn hele bredden i én beskrivelse. Det overordnede målet med prosjektet er å skape en helhetlig utdanning der den teoretiske undervisningen er nyttig for å forstå og handle i forhold til de spesialpedagogiske problemstillingene som studentene vil møte i praksis. Det betyr ikke nødvendigvis at vi skal utdanne "bruksferdige" spesialpedagoger. Målet må være å lære måter å tenke på som er hensiktsmessig i løsning av spesialpedagogiske problemstillinger. Spesialpedagogikk som fag har vært nært knyttet til praksisfeltet. Tradisjonelt har dette vært en videreutdanning for pedagoger med lang pedagogisk praksis. Disse pedagogene har kjent på manglende kunnskap om ulike spesialpedagogiske problemområder, og likevel har de måttet handle i forhold til dette. De har søkt spesialpedagogisk videreutdanning og stilt spørsmål om metoder og praktisk handling. Dette gir studentene gode muligheter for å reflektere den teoretiske undervisningen i relasjon til en spesialpedagogisk kontekst. Likevel har studentenes oppmerksomheten i mindre grad vært rettet mot forholdet mellom teori og praksis, fagkritikk, måldrøftinger og forskning. Jeg ser derfor behov for å utdype mine kunnskaper om hvilke problemstillinger praksisfeltet faktisk er opptatt av, hvordan de handler i forhold til dette og hvordan de begrunner sine spesialpedagogiske handlinger. Skal utdanningsinstitusjonene kunne gi en utdanning som kvalifiserer for de arbeidsoppgavene som venter studentene etter endt utdanning, trenger vi å utdype vår kompetanse i forhold til praksisfeltets forståelse av det aktuelle problemfeltet. Det er en forutsetning for å kunne vise teoriens anvendelighet i forhold til praktiske problemstillinger. Det er også nødvendig for utvikling av spesialpedagogikk som fag. Skal spesialpedagogikk som fag kunne utvikle seg, er det nødvendig med en systematisk akkumulering av erfaringer. Dette er en forutsetning for utvikling av ny spesialpedagogisk forståelse og nye arbeidsmåter. Jeg håper at et møte mellom teori og praksis kan føre til en felles refleksjon og kommunikasjon om spesialpedagogisk tenkning og handling. Samtidig er det med på å sette innholdet i den spesialpedagogiske videreutdanningen på dagsorden.

6.2 Definisjon av praksisfelt

Våre studenter er i praksis både i barnehager, grunnskole, videregående skole, habiliteringsavdelinger ved sykehus, kompetansesentra og ved PP-tjenesten. Vi kan si at praksisfeltet omfatter alle steder der spesialpedagoger arbeider med spesialpedagogisk kartlegging, veiledning og undervisning. I Norge har vi som overordnet målsetting å inkludere alle mennesker, uansett forutsetninger, i det normale samfunnet. Derfor befinner barna med språk- og kommunikasjonsvansker seg i vanlig barnehage og skole, men en del av dem trenger spesiell oppfølging og tilrettelegging. For noen av dem forutsetter det utredning og oppfølging av spesialpedagoger og

andre faggrupper med spisskompetanse innen språk- og kommunikasjon. Det vil si at vårt praksisfelt består av "grunnplanet" og både første-, andre- og tredjelinje tjenester, det vil si hjelpetjenester på både kommunalt, fylkeskommunalt og statlig nivå.

I Nord-Norge har man hatt en annen organisasjonsmodell for oppbygging av spesialpedagogiske kompetanse enn i resten av landet. Da de statlige spesialskolen ble nedlagt, valgte Stortinget å gi kommunene og fylkeskommunene støtte gjennom et statlig spesialpedagogisk støttesystem. I vår region fikk Program for Nord-Norge i oppdrag å utforme en desentralisert nettverksmodell (PNN²). Målet var å få til en kompetanseheving i de nordnorske fagmiljøene og en samhandling mellom disse. Kompetanseheving av landsdelens PP-tjenesten har vært viktig i dette arbeidet. En del PPT-kontor har hatt en knutepunktfunksjon i nettverket ved at de har fått ressurser til kompetanseheving innenfor visse områder. Dette faglige tyngdepunktet skulle andre deler i nettverket kunne gjør seg nytte av. I tillegg til PP-tjenesten har spesialpedagogiske sentra i landsdelen utgjort faglige tyngdepunkt. Nettverksmodellen gir nærhet mellom fagfolk og brukere i en landsdel med grisgrendt bebyggelse og lange avstander. Brukere blir her forstått som barn, unge og voksne med språk- og kommunikasjonsvansker, deres pårørende og pedagoger/spesialpedagoger i barnehage og skole.

I Sør-Norge valgte man en annen organisasjonsmodell. Her ble det satset på kompetansesentra som 3. linjetjeneste i tillegg til PP-tjenesten. Disse kompetansesentraene er nå nedbygget med 300 årsverk. Ressursene er styrt til PP-tjenesten for å få kompetansen til brukernes nærmiljø i så stor grad som mulig. Dette er en konsekvens av opplæringslovens vektlegging av rettigheter til hjelp i nærmiljøet. I løpet av år 2000 skal Program for Nord-Norge avvikles, men nettverksmodellen beholdes og utvikles gjennom et nasjonalt spesialpedagogisk støttesystem. Innenfor dette systemet skal det bygges et eget nettverk for samiskspråklige barn, ungdom og voksne. Innenfor nettverksmodellen ønsker en å bygge opp den spesialpedagogiske kompetansen, og utvikle samiske læremidler og tjenesteyting. Det faglige tyngdepunktet er lagt til Samiske høyskole, men med blant annet PPT-tjenesten i de samiske områdene og Sametingets Opplæringsavdeling som sentrale deltakere i nettverket.

Selv om kompetansesentraene nedbygges betyr det ikke at de avvikles. Noen kompetansesentra skal fortsatt ha en 3. linje funksjon. Barn, ungdom og voksne fra Finnmark og Troms som har språk-, syns- eller hørselshemming vil fortsatt kunne bruke henholdsvis Bredtvet Tambartun og Møller kompetansesenter. Kompetansesentrene skal i første rekke ivareta de

² Styret for Program for Nord-Norge (PNN) ble oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1992 og avvikles i 2000.

komplekse spesialpedagogiske utfordringene. Disse kompetansesentraene har også et spesielt ansvar for samisktalende barn.

Vårt praksisfelt er vidt og deler av det er under omorganisering. Ulike alternativ er vurdert når det gjelder målgruppe for undersøkelsen. Ett alternativ som er vurdert, er å rette oppmerksomheten mot Midt-Finnmark PP-tjeneste, Habiliteringsavdelingen ved Regionsykehuset i Tromsø og Bredtvet Kompetansesenter i Oslo. En ville da fange inn et PPT-kontor som har tyngdepunkt funksjon i forhold til språkvansker i vår region. Habiliteringsavdelingen har spisskompetanse i forhold til multifunksjonshemmede og psykisk utviklingshemmede. Bredtvet kompetansesenter for språk- og talevansker ligger ikke i vår region, men har det en landsdekkende funksjon. Det henvises barn fra Finnmark og Troms til Bredtvet kompetansesenter og mange av våre studenter har hatt praksis der.

Et annet alternativ har vært å rette undersøkelsen mot PP-tjenesten for Finnmark og Troms. Også etter omorganisering av det spesialpedagogiske feltet vil PP-tjenesten fortsatt ha en nøkkelfunksjon i det spesialpedagogiske arbeidet. Ikke minst fordi de er sakkyndig instans i forhold til å anbefale tildeling av ressurser. De er 1. linjetjeneste og står derfor barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp og deres foreldre nær. PP-tjenesten er også interessant fordi mange av våre studenter ser på PP-tjenesten som en mulig framtidig arbeidsplass. PP-tjenesten var derfor et naturlig valg når det først måtte gjøres begrensninger i forhold til den praktiske delen av undersøkelsen. Prosjektet er begrenset i tid og praksisfeltet er for omfattende til å favne bredden. I dette prosjektet vil derfor PP-tjenesten for før- og grunnskole i Finnmark og Troms stå som representanter for vårt praksisfelt. Til sammen utgjør dette 18 PPT-kontor³. De har en nøkkelrolle i det spesialpedagogiske arbeidet. Gjennom kartleggingsarbeidet har de stor påvirkning i forhold til beskrivelse av språk- og kommunikasjonsproblemer. Deres valg av teoretisk perspektiv vil derfor få stor betydning. Spesialpedagogene i PP-tjenesten foreslår tiltak. Også dette gir dem stor påvirkningskraft i forhold til hvilke spesialpedagogiske handlinger som blir satt i verk. De står med andre ord i en posisjon der de står sentralt når det gjelder å definere hva problemet egentlig er, hvilken del av problemet som skal vektlegges og hvilke arbeidsformer som skal brukes. Men vi vet likevel ikke hva de spesialpedagogiske handlingene overfor barnet til sist faktisk blir. Her er det pedagoger og spesialpedagoger i barnehage og skole som gjennomfører tiltakene. Det er uheldig at det ikke har vært mulig innefor prosjektets rammer å gå videre fra PP-tjenesten til spesialpedagogene i barnehage og skole, for å stille spørsmål angående deres forståelse av spesialpedagogiske handlinger for barn med språk og kommunikasjonsvansker.

³ Det er bare hovedkontorene som er talt, men underkontorene er representert i de tallene som kommer fram i survey.

6.3 Valg av metode

Den overordnede målsetningen for prosjektet er å øke høgskolen, som utdanner av spesialpedagoger, sin kunnskap om praksisfeltet. Vi ønsker kunnskap om hva praksisfeltet gjør for barn i før- og grunnskolealder i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker, og hvilken begrunnelse de har for sine spesialpedagogiske handlinger. Problemstillingen er konkretisert ved å stille følgende spørsmål angående spesialpedagogiske handlinger:

- Hvilke kartleggingsmetoder bruker dere i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker?
- Hvilke spesialpedagogiske tiltak setter dere i gang?
- Hvordan evaluerer dere det spesialpedagogiske arbeidet?

og følgende spørsmål angående begrunnelse for de spesialpedagogiske handlingene:

- Hvordan definere dere språk og kommunikasjon?
- Hvordan forstår dere språk- og kommunikasjonsvansker?

Det er behov for relevante data for å kunne belyse problemstillingen. Dataene må være relevante både i forhold til kartlegging, tiltak, veiledning og evaluering. Utfordringen er å finne ut hva som er relevante data, og hvordan det kan innhentes gyldig informasjon for å belyse de spørsmålene som er reist. Hva som er gyldig informasjon er avhengig av teoretisk ståsted. Jeg har tidligere gjort rede for min forståelse av språk og kommunikasjon og vansker i forhold til dette. Dette har vært mitt utgangspunkt ved utarbeidelse av hjelpemidler til innhenting av data. Intensjonen i dette arbeidet har vært å få data som belyser hvilken type informasjon spesialpedagogene ser etter ved utredning av vansker i forbindelse med språk og kommunikasjon. En annen hensikt har vært å få informasjon om hvilke tiltak de anbefaler, hvilke mål som settes for tiltakene og hvordan tiltakene gjennomføres. Det er også stilt spørsmål om på hvilken måte det foretas evaluering av det spesialpedagogiske arbeidet. Både i forhold til utredning, tiltak og evaluering er det stilt spørsmål om hvem de samarbeider med og hva en samarbeider om. Den spesialpedagogiske praksis vil fortelle noe om forståelsen av det fenomenet.

Det finnes ulike metoder for innhenting av informasjon. Kjente metoder for datainnsamling er survey, intervju, vurdering av skriftlige kilder, observasjon og vurdering av undervisnings metoder og materiell.

Survey brukes vanligvis til å finne sammenhenger, se effekt av trening, se langsiktige endringer og til å sammenligne grupper (Borg & Gall 1989). I dette prosjektet er oppmerksomheten rettet mot en beskrivelse av og begrunnelse for praksis. Dette krever kvalitative data. En survey egner seg best til innhenting av kvantitative data. Metoden kan likevel gi verdifull

oversikt over problemets omfang. I Finnmark er det ti PPT-kontor og i Troms åtte. En survey undersøkelse kan gi oversikt over hvor stort omfang språk-/kommunikasjonsproblematikk har i forhold til det totale antall spesialpedagogiske problemstillinger som PP-tjenesten arbeider med. Det ville også være interessant å vite noe om størrelsen på fagmiljøene ved PP-tjenesten, spesialpedagogenes utdanningsbakgrunn, om det er stor grad av stabilitet i de spesialpedagogiske stillingene og hvem PP-tjenesten samarbeider med både "oppover" og "nedover" i systemet. Denne type opplysninger kan en innhente gjennom en survey. Survey kan også gi en oversikt over de mest brukte undersøkelsesmetodene og måter å organisere tiltak på. En kan også få vite hvor mange av barna med språk-/kommunikasjonsvansker som også er flerspråklige. Videre kan en ved survey få oversikt over hvor mange før-/grunnskolebarn som bruker alternative kommunikasjonsformer eller som bruker alternativer som støtte for verbal kommunikasjon. Spørreskjema kan inneholde både lukkede og åpne svarkategorier der det bes om f.eks. begrunnelse for valg av undersøkelsesmetoder. En forutsetning for å få denne type informasjon gjennom survey, er at PP-tjenesten har et system for registrering av denne type data. Et PPT-kontor ble derfor brukt som rådgivere i utformingen av spørreskjemaet. Spørreskjemaet er sendt ut til alle PPT-kontor for før-/grunnskolen i Finnmark og Troms.

Det var seks PPT-kontor som ble forespurt om å være med på oppfølgingen av surveyundersøkelsen, tre i Finnmark og tre i Troms. Kontorene ble valgt ut fra ønske om spredning i forhold til geografi og størrelse. Fem kontor svarte positivt. Det sjette kontoret gav avslag med begrunnelse delvis i manglende kompetanse på det aktuelle området, og delvis ut fra kontorets kapasitet til å delta.

Rapporter og sakkyndighetsvurderinger kan være en kilde til relevant informasjon. Sakkyndighetarbeidet står sentralt i PP-tjenestens arbeidsoppgaver (Håndbok for PP-tjenesten 1997). Grunnlaget for sakkyndighetsvurderingen ligger i informasjonsinnhenting ved bruk av tester, observasjon, samtaler med barn og foresatte. Før- og grunnskolelærere er en viktig informasjonskilde for spesialpedagogen. De har laget planer, skrevet rapporter og er ofte de som har formulert tilvissningen til PP-tjenesten. Kvaliteten på det en finner i rapporter og sakkyndighetsvurderinger, er avhengig av kontorets praksis og ressurser. Den er også avhengig av spesialpedagogisk kompetanse. Dette påvirkes av utdanningsnivå og stabilitet i personalet ved PP-tjenesten. Rapporter og sakkyndighetsvurderinger kan derfor være gode informasjonskilder eller ha begrenset verdi.

Ved lesing av rapporter og sakkyndighetsvurderinger kan en få opplysninger om hva spesialpedagogene retter oppmerksomheten mot i forbindelse med kartlegging og hvilke konklusjoner som trekkes. Rapporter og sakkyndighetsvurderinger vil kunne gi informasjon om hvordan spesialpedagogen beskriver barnet og barnets vansker. En vil kunne få informasjon

om hva det fokuseres på i kartleggingen. Dette vil fortelle noe om hvordan spesialpedagogen forstår språk- og kommunikasjonsvansker. Rapporter og sakkyndighetsvurderinger vil også kunne gi informasjon om hvilke undersøkelsesmetoder som er brukt, forslag til tiltak, målsetting for det spesialpedagogiske arbeidet, hvordan arbeidet evalueres og i hvilke deler av prosessen spesialpedagogene ved PP-tjenesten er aktive. Denne type informasjon er hentet inn fra 5 PPT-kontor gjennom lesing av anonymiserte rapporter og sakkyndighetsvurderinger til 48 barn.

Intervju kan brukes til å innhente kvalitative data og gi informasjon om forhold som ikke kan observeres. Intervju kan utformes og gjennomføres som en fleksibel metode for informasjonsinnhenting. En slik form for intervju gir nærhet til situasjonen, og dermed mulighet til å fange opp detaljer. Intervjuet gir mulighet til å stille spørsmål rettet både mot hva spesialpedagogen tenker om en problemstilling og hva vedkommende gjør i forhold til dette. I et semistrukturert intervju bruker en intervjuguide. Dette gir mulighet til å sammenligne opplysninger i ulike intervju. Det semistrukturerte intervjuet er også fleksibilitet fordi en kan stille oppfølgings spørsmål for å følge opp aktuelle tema.

I denne undersøkelsen ble det gjennomført et semistrukturert intervju. Spørsmålene var åpne. Dette gav rom for fleksibilitet der intervjuobjektene kunne gjennomføre tankerekker uten avbrudd, sette ord på erfaringer og foreta refleksjoner. Det ble også stilt oppfølgings spørsmål for å få informanten til å utdype og som oppmuntring til å gå videre på interessante områder. Det ble også stilt oppfølgings spørsmål om spesialpedagogens tenkning angående det teoretiske grunnlaget som det er gjort rede for i kapittel 4 og 5. For sammenligningens skyld er de samme oppfølgings spørsmålene stilt til alle de informantene som ikke spontant kom inn på dette. Ved utformingen av spørsmålene ble det lagt vekt på at spørsmålene skulle være språklig og idemessig entydige. Det er lagt arbeid i å unngå ledende spørsmål. Både i utformingen av spørsmålene og ved gjennomføringen er det lagt vekt på å la informanten beholde ordet.

Skal en lykkes i å få pålitelige data gjennom intervju, må en klarer å skape en avslappet atmosfære som gjør at intervjuobjektet ønsker å dele sine erfaringer med intervjueren. Det forutsetter at intervjuobjektet føler seg trygg på hvordan opplysningene vil bli brukt. Det ble gitt forsikringer om at ingen kontor eller personer skal kunne kjenne seg igjen i prosjektrapporten.

I intervjuet ble det stilt spørsmål om utredning av språk- og kommunikasjonsvansker, alternativ/støttende kommunikasjon og kombinasjonen språkvansker/flerspråklighet. Spørsmålene er utformet med den hensikt å få tak i hvilken type informasjon spesialpedagogene spør etter, hvem de samarbeider med og hvilke hjelpemidler de bruker. I forhold til tiltak ble det stilt spørsmål om mål for tiltak, gjennomføring og samarbeidspartnere. Svar på disse spørsmålene vil fortelle noe om hvordan de forstår språk,

kommunikasjon og vansker i forhold til dette. Det er også stilt spørsmål om evaluering av det spesialpedagogiske arbeidet. Hva er det som evalueres? Hvordan brukes dette i det videre arbeidet?

Det er ikke mulig å ha kontroll på i hvor stor grad intervjuobjektet føler at intervjueren "kikker dem i kortene". Det er mulig at oppfølgingsspørsmålen kunne gi en følelse av at "dette burde jeg ha tenkt på" eller "dette burde vi ha gjort". Dette kan føre til at intervjuobjektet i fortsettelsen holder tilbake informasjon eller forteller det en tror at intervjueren er ute etter. Dette er en fare som ikke lar seg kontrollere i denne intervjuformen. Før intervjuet var det gitt informasjon om at en ikke var ute etter "rette" og "gale" svar, men å få tak i hvordan man faktisk tenkte og handlet i forhold til språk- og kommunikasjonsproblematikk. Intervjuobjektene kjente også til den overordnede målsetningen med prosjektet, nemlig å integrere teori og praksis på en så god måte som mulig i utdanning av spesialpedagoger, og til prosjektets problemstilling: *hva gjør spesialpedagoger i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker og hvordan begrunner de sine handlinger?*

Jeg er imponert over hvor velvillige både PPT-kontorene og hver enkelt spesialpedagog var til å stille opp og hvor åpne de var i intervjusituasjonen. Intervjupersonene framstod som myndige fagpersoner. De var bevisste på betydningen av sin spesialpedagogiske praksis. Alle har på noen områder vært klare på at dette gjør vi i vårt spesialpedagogiske arbeid, men vi er ikke alltid fornøyde med det. Vi ønsker å arbeide med noen av problemstillingene på en annen måte, men av ulike årsaker, som vi skal komme tilbake til i oppsummeringen, er det ikke mulig på nåværende tidspunkt. Begrunnelsen for å stille opp har vært muligheten til å påvirke utdanningen til kommende kollegaer og muligheten for samarbeid om etterutdanning. Den umiddelbare tilbakemeldingen etter intervjuene var at dette virket bevisstgjørende, og at vi har for lite tid til faglige samtaler i det daglige arbeidet.

Til sammen er det intervjuet ti spesialpedagoger. I sju av intervjuene er hele intervjuguiden gjennomført på samme måte. For tre av spesialpedagogene er bare deler av intervjuet gjennomført. Dette har bakgrunn i de enkelte kontorenes organisering av arbeidsoppgaver. Jeg har vært to dager på hvert kontor. Første dag ble innledet med et intervju som gikk over et par timer. Jeg brukte så resten av første dag og begynnelsen av andre dag til å lese rapporter og sakkyndighetsvurderinger. Siste del av andre dag ble igjen brukt til intervju av samme varighet som det første.

Observasjon ble vurdert som metode for innsamling av relevante data til belysning av problemstillingen. Gjennom observasjon vil en få innblikk i hvilke spørsmål spesialpedagogene stiller til sine samarbeidspartnere. En ville se hvilke formelle og uformelle vurderingsmetoder som ble anvendt. En ville få innblikk i hvordan spesialpedagogene kommuniserte med barna. En ville også få inntrykk av hva som ble vektlagt i tilbakemelding til

samarbeidspartnerne, og hva en vektla i veiledningen. Gjennom observasjon får en innsyn ikke bare i hva man mener at man gjør, men også hva man faktisk gjør. Men skal en få pålitelige data gjennom observasjon, kreves det at en bruker god tid sammen med de aktuelle spesialpedagogene. Det vil ikke være tilstrekkelig å foreta enkelte observasjoner for å finne mønster for det spesialpedagogiske arbeidet. Bruk av observasjon som metode for datainnsamling krever at en får følge spesialpedagogen gjennom undersøkelse, bearbeiding, konklusjon, tilbakemelding til barn og pårørende, førskolelærer/allmennlærer og andre samarbeidspartnere og igangsetting av tiltak. Dette er en prosess som tar tid. De små kontorene starter ikke slike prosesser hver uke. Observasjon som metode vil begrense antall PPT-kontor som en kan innhente data fra og det vil forlenge innsamlingstiden betraktelig. På grunn av prosjektets tidsbegrensning ble det ikke innhentet data gjennom observasjon.

Uansett metode er resultatet av et prosjekt som dette avhengig av en rekke forhold. For det første at problemstillingen er klart formulert. For det andre er kvaliteten på resultatet avhengig av at den som gjennomfører prosjektet, har klart for seg hva som er relevante data i forhold til problemstillingen. Det er videre nødvendig at undersøker klarer å fange opp spesialpedagogene sin forståelse av begrep som språkvansker og kommunikasjonsvansker. Prosjektleder må også kunne operasjonalisere begrep som språk- og kommunikasjonsvansker. Hva ser en etter når en observerer språk og kommunikasjon? Skal vi kunne kommunisere i en slik undersøkelse, må vi rett og slett avklare hva språk og kommunikasjon er. Denne avklaringen er prosjektlederens ansvar.

6.4 Relevante data og representative informanter

Spørsmålet om validitet dreier seg om i hvilken grad resultatet er gyldig i forhold til problemstillingen. Da er det minst to interessante spørsmål som er verd oppmerksomhet. Det ene er om den informasjonen som er hentet inn fra PP-tjenesten i Finnmark og Troms er relevant i forhold til å belyse den aktuelle problemstillingen. Det andre spørsmålet dreier seg om resultatet kan generaliseres til hele målgruppa; spesialpedagogene ved PP-tjenesten for Finnmark og Troms. Begge spørsmålene berører prosjektets validitet.

Det finnes flere typer validitet, men ikke alle er aktuelle i denne sammenhengen. Spørsmålet om den innhentede informasjonen er relevant, berører innholdsvaliditet. Her stilles det spørsmål om de dataene som er innhentet ved bruk av spørreskjema, intervju og ved lesning av rapporter/sakkyndighetsvurderinger, belyser problemstillingen. Er det de rette spørsmålene som er stilt for å belyse den virkeligheten som problemstillingen retter søkelyset mot? Både i spørreskjema, intervju og ved lesning av dokument, er det stilt spørsmål om hva spesialpedagogen tenker, hva de gjør og hvordan de begrunner sine handlinger. Det kan tenkes at intervju-

ren og det praksisfeltet det rettes spørsmål til, har ulike teoretiske utgangspunkt. Undersøkelsens validitet vil da avhenge av om spesialpedagogen har fått komme tilstrekkelig til ordet. Er det vist respekt for synspunktene til deltakerne i undersøkelsen. Har intervjueren gitt intervjuobjektet en følelse av at det finnes "rette" og "gale" svar?

For å kunne få tak i og ivareta spesialpedagogens perspektiv, er det stilt åpne spørsmål som f.eks.: "Når du starter en undersøkelse av et barn med språkvansker, hvilken type informasjon er det du ønsker å få tak i?" Det er valgt åpne svarkategorier i intervjuet for å øke tilgjengeligheten til den enkelte respondent. I oppfølgingsspørsmålene er det spurt om det fokuseres på detaljer som fonologi, grammatikk og semantikk. Det er videre spurt om hvilken type informasjon en ser etter på disse områdene og hvordan en eventuelt innhenter denne type informasjon. Spørsmålene er stilt til alle som ikke spontant kom inn på dette. Dette er gjort for å gi mulighet til sammenligning på dette området.

Et relevant spørsmål i forhold til vurdering av innholdsvaliditet, er om kategoriene er klart nok avgrenset. Informantene snakket mye om språkvansker, men sa lite spontant om kommunikasjonsvansker. Avgrensningene mellom kategoriene språk, kommunikasjon og samspill var uklare hos flere av informantene. Dette er da også kategorier der vesentlige deler av betydningen er felles. Den noe uklare kategoriseringen er sentral informasjon i forhold til problemstillingen om hvordan tenker spesialpedagoger tenker om det aktuelle problemområdet. Ved å bruke intervju som metode for informasjonsinnhenting, var det rom for å stille oppklarings- og utdypningsspørsmål.

Ekstern validitet handler om generalisering. I utgangspunktet var målgruppa for problemstillingen spesialpedagoger generelt. Er den utdanningen vi gir relevant i forhold til de problemstillingene praksisfeltet arbeider med? I den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen ble praksisfeltet innsnevret til spesialpedagogene i PP-tjenesten i Finnmark og Troms. Her har 94 prosent av kontorene svart på spørreskjemaet. Det er 28 prosent av kontorene som har deltatt i oppfølgingen gjennom intervju og bidratt med rapporter/sakkyndighetsvurderinger. Av alle spesialpedagogene i PP-tjenesten i Finnmark og Troms, har 20 prosent vært intervjuet. De 48 rapportene/sakkyndighetvurderingene som er en del av informasjonsmaterialet, utgjør 9 prosent av alle rapporter og sakkyndighetsvurderingene for barn med språk- og/eller kommunikasjonsvansker. Undersøkelsen har dermed en rimelig god bredde i forhold til målgruppen.

Det er ennå et forhold som må avklares i forhold til generalisering. Generalisering er noe som alltid skjer i forhold til en gruppe, ikke til enkeltindivid. Kan det som er typisk for denne undersøkelsen gjøres gjeldende for spesialpedagogene i PP-tjenesten for Finnmark og Troms? Svaret er avhengig av om utvalget er tilfeldig. Det er foretatt en skjønnsmessig utvalgelse av PPT-kontor for å få til en spredning ut fra to kriterier.

Det ene er ønsket om geografisk spredning. Dette er oppfylt. Et annet kriterium er størrelse målt etter antall fagstillinger og størrelse på dekningsområdet. Dette er også oppnådd, men ingen av de minste kontorene med bare én faglig ansatt er representert i undersøkelsen. Men kontor med bare én spesialpedagog er representert.

Når det gjelder hvem som skulle intervjues på hvert av kontorene, er avgjørelsen overlatt til kontoret selv. I forespørselen er det bedt om å få intervju spesialpedagoger som arbeider med språk og kommunikasjon. På alle kontor, med ett unntak, har alle aktuelle og tilgjengelige spesialpedagoger deltatt i intervjuene. Unntaket gjaldt det PPT-kontoret som hadde flest spesialpedagoger. Der var arbeidet til en viss grad spesialisert. Der var det lagt til rette slik at jeg møtte spesialpedagoger som arbeidet innen alle de aktuelle områdene, om ikke alle spesialpedagogene som arbeidet med språk og kommunikasjonsproblematikk ble intervjuet.

Ut fra dette må en kunne konkludere med at et representativt utvalg av kontor og spesialpedagoger har deltatt i undersøkelsen. Men om resultatet er representativt, er også avhengig av om det er stort sprik eller sammenfall i svarene. Sprikende synspunkter kan ikke generaliseres. Følgende eksempel kan illustrere dette. I spørreskjemaet er spesialpedagogene bedt om å eksemplifisere med problemområder hva de legger i betegnelsen "språk- og kommunikasjons-vansker". Nesten alle nevner språklydsvansker, forsinket språkutvikling og spesifikke/generelle språkvansker. En del nevner sansehemming, flerspråklighet, lese-/skrivevansker og taleflytvansker. Noen få nevner autisme. I drøfting av resultatet er det lagt vekt på det som er felles. På de fleste områdene var det stort sammenfall i synspunkter. Samtidig forteller dette noe om forskjeller i begrepsinnhold. Et sentralt spørsmål angående resultatet av undersøkelsen er derfor avhengig av hvordan dataene er behandlet. Hvilke kategorier er dataene samlet i, og er kategoriene entydige?

Det er innhentet kvalitative data som uttrykk for erfaringer, vurderinger, synspunkter. Det har vært et ønske om å få en forståelse av hvilke problemstillinger som er relevante og spesialpedagogenes forståelse av problemstillingene. Dette innebærer et ønske om å kunne karakterisere et praksisfelt ved hjelp av erfaringsbaserte opplysninger som ikke egner seg for statistisk bearbeiding. De problemstillingene som spesialpedagogene møter innen språk-/kommunikasjonsfeltet er forskjellige. Det er likevel tilnærminger til utredningsarbeidet som må sies å være typiske. Det samme gjelder for de foreslåtte tiltakene. Det er liten variasjon i hvor stor grad man deltar i evaluering av de tiltakene en er med på å foreslå. I denne forstand har det kommet fram en del typiske trekk ved PPT's spesialpedagogiske arbeidet med språk- og/eller kommunikasjonsvansker i Finnmark og Troms.

6.5 Oppsummering

I dette prosjektet er ikke oppmerksomheten rettet mot barn med språk- og kommunikasjonsvansker, men mot spesialpedagogenes forståelse og handling i forhold til dette. Det er derfor stilt spørsmål om hvilken type informasjon spesialpedagogen innhenter, hvilke tiltak de foreslår og hvilken målsetting de har med arbeidet. Det er ikke foretatt en effektvurdering på bakgrunn av spesialpedagogenes metoder eller arbeidsformer. Det er derfor ikke stilt spørsmål om framgang, men det er stilt spørsmål om spesialpedagogenes evaluering av arbeidet.

Ut fra prosjektets problemstilling og de rammene som er satt for prosjektet, har det vært nødvendig for foreta visse begrensninger, noe som det er gjort rede for. Målet har vært å innhente kvalitative data som beskriver spesialpedagogens praksiserfaringer og refleksjoner rundt erfaringene. Dataene er innhentet på tre måter; gjennom spørreskjema til alle PPT-kontorene, intervju av spesialpedagoger ved 28 prosent av kontorene og ved lesning av rapporter/sakkyndighetsvurderinger til 9 prosent av barna med denne type vansker. Informasjonene er rikholdig og dekker et stort faglig område. Informantene er vurdert som representative for målgruppen. Informasjonen er vurdert som relevant for å belyse problemstillingen. I drøfting av resultatet er det lagt vekt på det som ansees som typisk informasjon.

KAPITTEL 7 RESULTATER

7.1 Innledning

Målgruppen for denne undersøkelsen er spesialpedagoger i PP-tjenesten i Finnmark og Troms. Til sammen er det 18 kontor fordelt med 10 kontor i Finnmark og 8 i Troms. Det er én kommune som har egen PP-tjeneste for videregående skole. Dette kontoret er ikke med i undersøkelsen.

Det er brukt tre informasjonskilder for å belyse prosjektets problemstilling: *Hva gjør spesialpedagoger i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker og hvordan begrunner de sine handlinger.* Én informasjonskilde er svar på spørreskjema som er sendt ut til alle de 18 PPT-kontorene. Svarprosenten er på 94 prosent, det vil si at 17 av kontorene har svart. En annen informasjonskilde er intervju med 10 spesialpedagoger som arbeider med språk-/kommunikasjonsproblematikk ved 5 av PPT-kontorene. Det vil si at 28 prosent av PPT-kontorene har deltatt i oppfølgingsundersøkelsen og 20 prosent av spesialpedagogene ved PP-tjenesten i Finnmark og Troms er intervjuet. En tredje informasjonskilde er anonymiserte rapporter og sakkyndighetsvurderinger til 48 barn ved de samme kontorene som intervjuene ble foretatt. Dette er 9 prosent av de barna som har språk-/kommunikasjonsvansker.

Problemstillingen er konkretisert med følgende spørsmål:

- Hvordan defineres språk og kommunikasjon?
- Hvordan forstås språk- og kommunikasjonsvansker?
- Hvilke kartleggingsmetoder brukes i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker?
- Hvilke spesialpedagogiske tiltak settes i gang?
- Hvordan evalueres det spesialpedagogiske arbeidet?

Spesialpedagogenes definisjon av språk og kommunikasjon og forståelse av vanskene tas først opp i kapittel 8.

7.2 PP-tjenesten i Finnmark og Troms

Framstillingen av resultatene er organisert etter tema. Underveis gjøres det rede for hvilken av de 3 informasjonskildene som er brukt.

Ved hjelp av spørreskjemaet er det innhentet en del oversiktsinformasjon om PP-tjenesten i Finnmark og Troms. Det er stor bredde når det gjelder kontorstørrelse og antall innbyggere i dekningsområdet. Dette er illustrert i tabellen nedenfor. Rangeringen er gjort ut fra antall fagstillinger ved PPT-kontorene.

Tabell 1: Oversiktsopplysninger brukt til vurdering av kontorstørrelse

Antall innbyggere	Antall barn/ elever	Antall fagstillinger*	Antall spesialpedagoger	Antall saker	Ventetid
1300	254	1	1	78	6 mnd.
2913	391	1	1	60	2-3 mnd.
2455	686	2	2	60	1-2 mnd.
2700	420	2	2	65	2 uker
3200	633	3	3	?	mer enn 1 år
4820	708	3	3	152	1 mnd.
6500	?	3	2	121	3 mnd.
2600	700	4	2	102	2 mnd.
10 000	?	4	2	123	1-2 mnd.
12 000	?	4	3	180	0-4 uker
11 500	4000	5	3	236	ingen
13 000	?	5	4	300	1-2 mnd.
18 597	2893	6	1	553	3-6 uker
18 000	4250	6	3	500	1 mnd.
10 717	1829	10	5	336	3-4 uker
50 000	?	11	7	822	varierende
60 000	?	14	6	571	7-8 mnd.
sum		84	50	4259	

? rubrikken i spørreskjemaet er ikke utfylt

* Delstillinger er rundet av til nærmeste hele tall etter vanlige avrundingsregler.

Det som ikke kommer fram i en slik tabell, er andre spesialpedagogiske kommunale tjenester. En av kommunene har egen PP-tjeneste for videregående skole. Noen av kommunene har kommunal(e) logoped(er), kommunalt spesialpedagogisk senter og egne spesialpedagoger innen voksenopplæringen. PP-tjenesten har en nøkkelrolle i forhold til det spesialpedagogiske arbeidet. Kommunale logopeder og kommunalt spesialpedagogisk senter avlaster PP-tjenesten i forhold til utredning og oppfølging med spesialpedagogiske tiltak. En av kommunene var inne i en omorganiseringsfase.

Organisering av spesialpedagogiske tjenester er ikke tema i dette prosjektet. Tabellen er kun ment som en oversikt over variasjon i antall fagstillinger, størrelse på dekningsområdet og antall saker som PP-tjenesten har behandlet siste årsmeldingsår. Selv om et av kontorene ble brukt som konsulent under utarbeidelse av skjemaet, har det vist seg at PP-tjenesten i Finnmark og Troms ikke har samme system for hvilke opplysninger som

ligger i årsmeldingen. Derfor mangler det opplysninger på noen av områdene for noen av kontorene. Dette er markert i tabellen.

Utgangspunktet for undersøkelsen er spesialpedagogenes tenkning rundt språk- og kommunikasjonsvansker. Det kommer derfor ikke fram i undersøkelsen det PP-tjenesten som sådan tenker og gjør i forhold til språk/kommunikasjonsproblematikk. Spesialpedagogene utgjør 60 prosent av alle fagtilsatte i PP-tjenesten i undersøkelsesområdet. På de små kontorene med 1-3 tilsatte er det med ett unntak bare spesialpedagoger. Spesialpedagogene har ulike spesialiseringer i sin utdanning.

Tabell 2: Spesialisering i utdanning

Spesialisering på	Antall	Prosent*
atferdsvansker	7	14
generelle lærevansker	11	22
multifunksjonehemming	4	8
synsvansker	3	6
rådgivning	5	10
språk/kommunikasjon	3	6
logopedi	17	34
Totalt	50	60 av alle fagstillinger
Hovedfag	9	18 av alle spesialpedagogene

*Det er foretatt avrunding til nærmeste hele tall etter vanlige avrundingsregler.

Av de 10 intervjuede spesialpedagogene hadde 6 grunnutdanning som førskolelærer og 4 som lærer. De 10 spesialpedagogene hadde ulike 2. avdelingslinjer i sin spesialpedagogiske utdanning, 6 var logopeder, 3 hadde spesialisering innen atferdsvanskeproblematikk og 1 innen rådgivning. Ingen av de intervjuede spesialpedagogene hadde hovedfag. Gjennomsnittlig fartstid i PP-tjenesten var 6 år, 3 hadde mindre enn 1 års praksis i PP-tjenesten. De tre hadde imidlertid lang spesialpedagogisk erfaringer fra andre arenaer.

7.3 Er språk-/kommunikasjonsvansker et stort felt

Et interessant spørsmål i dette prosjektet er om språk-/kommunikasjonsproblematikk utgjør en stor del av PP-tjenestens arbeid. Spørreskjemaet inneholder derfor et spørsmål om hvor mange av tilmeldingene siste årsmeldingsår som hadde språk- og/eller kommunikasjonsvansker som begrunnelse, om enn ikke eneste begrunnelse, for tilmelding. Gjennomsnittlig utgjør språk-/kommunikasjonsproblematikk 19 prosent av alle sakene. Det er store variasjoner fra kontor til kontor. Tabellen nedenfor gir en oversikt over andel saker med språk-/kommunikasjonsproblematikk.

Tabell 3: Antall barn med språk- og/eller kommunikasjonsvansker

Språk-/kommunikasjonsvansker i prosent* av det totale antall saker	Antall barn med språk /kommunikasjonsvansker	Antall barn med språk /kommunikasjonsvansker som er flerspråklige	Antall barn med språk /kommunikasjonsvansker som bruker alternativ/støttende kommunikasjon
17	13	4	0
12	7	0	5
28	34	4	2
23	14	5	5
17	17	15	4
11	7	5	1
?	6	6	4
?	?	7	2
7	8	4	4
?	?	?	9
40	94	4	5
9	26	0	10
20	112	7	14
11	55	?	13
28	101	1	7
25	?	?	?
12	70	?	20
19	564	62	105

? ikke fått inn tilstrekkelige opplysninger

* Det er foretatt avrunding til nærmeste hele tall etter vanlige avrundingsregler.

I spørreskjemaet er spesialpedagogene spurt om hvilke problemområder de vil eksemplifisere språk- og kommunikasjonsvansker med. Spesialpedagogene i undersøkelsen forstår språk- og kommunikasjonsvansker som:

- ordforråd/begrepsvansker
- språklydsvansker/fonologiske vansker/artikulasjonsvansker/dysartri forsinket språkutvikling/spesifikke språkvansker/generelle språkvansker/dysfasi/afasi
- lese-/skrivevansker
- samspillsvansker/emosjonelle- og sosiale
- sansehemming som grunnlag for vansker
- flerspråklighet som grunnlag for vansker

- autisme/elektiv mutisme
- taleflytvansker
- annet nevnes

Det er også stilt spørsmål om hvem som henviser til PP-tjenesten. Opplysningene her gjelder generelt og ikke for språk-/kommunikasjonsvansker spesielt.

Tabell 4: Tilvisende instans

Foreldre	Før/grunnskolelærer	Helsesøster	Andre
19 %	54 %	13 %	14 %

Ti av kontorene har spesifisert mellom før- og grunnskolelærere som tilvisende instans. Her står førskolelærerne for 19 prosent og grunnskolelærerne for 81 prosent av tilvisningene fra barnehage og skole. Det kommer m.a.o. betydelig flere tilvisninger fra lærere enn fra førskolelærere.

Spesialpedagogene rapporterer at førskolelærerne i barnehagen gjør et grundigere forarbeid enn lærerne i skolen før henvisning til PPT. De har foretatt flere observasjoner og er klarere på hva de trenger PPT's bistand til. Skolen er mer generell i sin beskrivelse av problemet og ønsker at PPT skal ha ansvaret for utredningen.

7.4 Utredning av språk- og kommunikasjonsvansker

7.4.1 INNLEDNING

For å belyse hovedproblemstillingen: *"Hva gjør spesialpedagoger i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker og hvordan begrunner de sine handlinger"*, er det innhentet informasjon om hvilke kartleggingsmetoder som brukes for å belyse språk- og kommunikasjonsvansker. I spørreskjemaet er det derfor stilt spørsmål om hvilke undersøkelsesmetoder som er brukt siste årsmeldingsår. Ved gjennomlesning av rapporter og sakkydighetsvurderinger er det fokusert på hva spesialpedagogene ser etter i utredningsarbeidet og hvordan vanskene beskrives. I intervjuene er det stilt spørsmål om hvilken type informasjon de er ute etter i utredningen av vanskene. Det er videre stilt spørsmål om hvem en samarbeider med og om hvordan en innhenter den ønskede informasjonen.

7.4.2 HVILKEN TYPE INFORMASJON SER SPESIALPEDAGOGEN ETTER

For å svare på dette spørsmålet kan en gruppere dataene i to hovedgrupper. Den ene er data som gir en beskrivelse av barnet og mulige årsaker til vanskene. Ved utredningen stiller spesialpedagogene spørsmål angående barnets utvikling generelt. Dette berører barnets situasjon kognitivt, motorisk, språklig og kommunikativt. Det varierer hvor grundig og systematisk dette er gjort, men de fleste innhenter denne type informasjon.

Den andre hovedgruppen inneholder data som skal beskrive barnets språk- og/eller samspillsvansker. Også her innhenter man og vektlegger ulike typer informasjon. Alle spesialpedagogene beskriver språk-/kommunikasjonsvanskene, men med ulike typer data. Noe av intensjonen med prosjektet er å se om man gjør dette ut fra sammenligning med normal språkutvikling, konsekvenser av vanskene, ut fra språkets struktur og i hvor stor grad det fokuseres eksplisitt på kommunikasjon.

EN BESKRIVELSE AV BARNET

I intervjuene forteller de fleste spesialpedagogene at de starter med en samtale med foreldrene og andre voksne som kjenner barnet. I praksis vil det oftest si før-/grunnskolelærer. Målet er å få en så helhetlig forståelse av barnet som mulig. Foreldrene ansees som den beste kilde til informasjon om barnets tidlige språklige, kognitive, motoriske og sosiale utvikling. Foreldrene beskriver konsekvensene av vanskene gjennom å beskrive barnets frustrasjoner. En ønsker å få en forståelse av hva som er foreldrenes bekymring for barnet. Er det egentlig språket som bekymrer foreldrene, eller bekymrer de seg for barnets generelle utvikling? Det er mindre ømtålig å ta kontakt med PPT på grunn av språkvansker enn på grunn av f.eks. emosjonelle vansker. Spesialpedagogene sitter med spørsmål om det er grunnlag for foreldrenes bekymring.

I rapporter/sakkyndighetsvurderinger er det barnets sosiale side som oftest er tatt med i den generelle beskrivelsen av barnet. Det står ofte noen ord om det er et blidt/positiv/omgjengelig/aktivt barn eller om barnet er sjenert/passivt/tilbaketrukket. Trives barnet? Virker barnet trygt eller gråter det lett? Har barnet et positivt eller lavt selvbilde? Hvordan er barnets sosiale kompetanse? Tar det initiativ/svarer det på andres initiativ og forstår barnet regler for sosial samhandling?

Noen av disse punktene blir kommentert i de fleste av de 48 rapportene/sakkyndighetsvurderingene som utgjør datagrunnlaget for undersøkelsen. Det kan være fra en kommentar om at det er et blidt og omgjengelig barn til mer "fyldige" beskrivelser. De fleste kommentarene gikk på barnets initiativ, omgjengelighet, trivsel og selvbilde.

I 21 av de 48 rapportene/sakkyndighetsvurderingene ble kognitive sider ved barnet berørt. Kommentarene berørte barnets generelle forståelse eller begrepsforståelse, konsentrasjon og utholdenhet. De kunne være relatert til testsituasjonen og kommenteres som "arbeidet godt og konsentrert under testen" eller til testresultat relatert til aldersnorm. En ofte sentral problemstilling er om språkproblemet er et spesifikt problem eller om det er en del av en generell forsinket utvikling.

I 20 av rapportene/sakkyndighetsvurderingene ble barnets motorikk kommentert. Oftest var dette relatert til når barnet begynte å krype/gå, i et par tilfeller til munnmotorikk.

ÅRSAKER TIL VANSKENE

I rapporter/sakkyndighetsvurderinger har de fleste en eller annen kommentar som går på mulige årsaker til vanskene (33)⁴. De fleste kommentarene er knyttet til spørsmålsstillinger rundt hørsel (17) og generelt nedsatt evnenivå (16) som årsaksforklaringer til språk/kommunikasjonsvanskene. Det er noen kommentarer rettet direkte mot auditiv persepsjon (3), i noen tilfeller kommenteres forhold rundt svangerskap og fødsel (4) og i andre tilfeller spør en spesifikt om det er andre i familien som har språk- eller hørselsvansker (4). I 15 av rapportene/sakkyndighetsvurderingene var det ingen kommentarer som kunne knyttes til mulige årsaksforklaringer.

BESKRIVELSE AV VANSKENE

SPRÅKVANSKER

I mange rapporter/sakkyndighetsvurderinger beskrives språkvanskene i generelle ordlag eller som ordlister med eksempler som ikke er analysert. Det som her er kalt generelle beskrivelser, er uttrykk som forsinket språk/språket er under normalområdet/er aldersadekvat/god-dårlig språkforståelse/vanskelig å forstå/stokker litt på ordene/manglende talespråk. I 25 rapporter/ sakkyndighetsvurderinger var generelle beskrivelser eneste form for beskrivelse av språkvanskene. I 11 tilfeller var det i tillegg til en generell beskrivelse og/eller en liste med fonem/ord som barnet bruker.

I 13 av 48 rapportene/sakkyndighetsvurderingene inneholdt det som her er kalt "fyldige beskrivelser". "Fyldige beskrivelser" er her definert som henvisning til språkets hierarkiske nivå med minst 3 kommentarer innen ett av nivåene fonologi, grammatikk og semantikk.

Kommentarene på fonologisk nivå gikk på utredning av lydforvekslinger og noen på forenklinger av konsonantkombinasjoner. Mange av rapportene inneholder oppsummeringer av lydforvekslinger, men dette er ofte ikke tolket i forhold til prosesser.

Det er langt færre kommentarer til grammatiske feil enn til fonologiske og semantiske. De som forekommer, går på feil bøyning av substantiv eller verb, problemer med flerleddede setninger, problemer med bruk av

⁴ Parantesen viser til antall rapporter/sakkyndighetsvurderinger eller PPT-kontor. Hva det gjelder går fram av sammenhengen.

preposisjoner/relasjoner/negasjoner. I disse rapportene/sakkyndighetsvurderingene vises det til testledd fra Reynell. I et par tilfeller vises det til deltesten *grammatical closer* i ITPA⁵. I disse rapportene beskrives grammatisk nivå ved å vise til om barnet mestrer passiv form, genitiv, refleksiv pronomen og adjektiv bøyning.

De fleste "fylldige beskrivelsene" er innenfor semantisk området. Her er de fleste kommentarene knyttet til begrepsforståelse (16) og ordforråd/ordgjenkalling/semantiske forvekslinger/ordletningsvansker/påfallende bruk av generelle begrep (19). Det gjøres ikke klare distinksjoner mellom begrepsvansker og ordgjenkallingsvansker/ordletningsvansker.

I intervjuene kom ingen av spesialpedagogene inn på språkets hierarkiske nivå uten at det ble spurt spesifikt om dette. De umiddelbare kommentarene gikk på spørsmål knyttet til 2-delingen *impressivt og ekspressivt språk*. En stilte spørsmål om barnet forstod det som ble sagt og om det tok i mot beskjeder. En stilte spørsmål om barnet klarte å uttrykke seg og om det brukte blick og kroppsspråk som supplement. Spesialpedagogene understreket at de primært ikke ønsket å fokusere på detaljer ved språket, men utredet språklidvansker og mangelfullt ordforråd når det var nødvendig. Aktuelle hjelpemidler her var Norsk fonemtest til utredning av barnets uttale. Bo Ege og alle deltester som krevde utpeking eller benevning, ble brukt til utredning av ordforråd. Tre av de spesialpedagogene påpekte i intervjuet at en manglet aktuelle hjelpemidler til å utrede språkets grammatiske side. En noterte ned utsagn fra barnet, men manglet nødvendig analyseverktøy til å bearbeide dette. En av de intervjuede spesialpedagogene så etter om barnet brukte adjektiv og adverb, om det utelot subjekt og omtalte seg selv i 3. person. Én spesialpedagog fokuserte på om barnet forvekslet han/hun, en/ei/et eller utelot/ombyttet rekkefølgen på stavelser i ord eller ord i setninger. Spesialpedagogen hadde erfaring for at dette var tegn på spesifikke språkvansker. I den grad oppmerksomheten var rettet mot språkets hierarkiske nivå, var det nesten utelukkende mot ordets fonologiske form og mot ordforrådet.

I nesten alle rapporter/sakkyndighetsvurderinger (40) var det kommentarer med referanse til utviklings- og/eller kognitiv psykologi. Det var referanse til hva en normalt forventer på det aktuelle alderstrinnet, evnenivå, oppmerksomhet/konsentrasjon/utholdenhet/tempo /persepsjon og hukommelse.

KOMMUNIKASJON

I følge de intervjuede spesialpedagogene oppgis ikke kommunikasjonsvansker som tilvisningsgrunn. Vanligvis vises det til språkvansker og

⁵ *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*

atferdsvansker/ samspillsvansker/ sosiale vansker i tillegg til språkvanskene. I rapporter/sakkyndighetsvurderinger ble det funnet til sammen 39 kommentarer som på en eller annen måte viset til kommunikasjon/samspill/samhandling/dialog/konteksteulle forhold. Kommunikasjon/samspill/samhandling ble brukt om hverandre som synonymer. Det ble funnet 11 kommentarer knyttet til sider ved dialogferdighet. I de fleste tilfellene er det evne til å ta tur som er kommentert. I 6 kommentarer er en til en viss grad inne på kontekstuelle sider ved kommunikasjonen. Den vanligste kommentaren her er en eller annen variasjon av "vanskelig å forstå når samtalen går ut over konteksten". Kontekst konkretiseres vanligvis ikke ut over dette. I 19 av rapportene/ sakkyndighetsvurderingene ble kommunikative forhold ikke kommentert i det hele tatt.

I intervjuet ble det stilt spørsmål om hvilke sider ved kommunikasjonen det er viktig å få informasjon om. Delvis vektlegges ulike forhold, delvis uttrykkes det samme på ulike måter. Noen vektlegger å finne ut om barnet forstår/blir forstått og om barnet prøver å uttrykke seg. Andre prioriterer å finne ut hvem barnet tar kontakt med. Er det primært voksne, yngre eller jevngamle barn, barn med status eller barn som er noe på sidelinjen i det sosiale fellesskapet? Gjør det forskjell på fremmede og kjente? En stiller spørsmål om barnet kan samarbeide med andre barn. Viser barnet følelser? Er gråten differensiert? Andre legger vekt på å få informasjon om hvordan barnet tar kontakt med andre. Bruker det språket i sine kontakt forsøk eller foregår det ved f.eks. skubbing og knuffing? Andre igjen vektlegger å innhente informasjon om hvordan kommunikasjonen fungerer. Behersker barnet de allmenne kodene for sosialt samvær med andre? I to tilfeller stilte en spørsmål angående beherskelse av tur-taking, om det holdt seg innenfor dialogen, hvilken type språklig respons barnet gav OG hvordan den voksne tolket barnet.

I følge spørreskjemaet brukte 19 prosent av barna alternative kommunikasjonsmåter som eneste kommunikasjonsform eller som støtte til verbalt språk. I intervjuene kom det fram at det vanligste alternativet er tegn (9), oftest tegn-til-tale (6). Av de intervjuede spesialpedagogene hadde 6 erfaring med pictogram, 1 med Bliss, 2 med bilde/fotografi som symbol, 2 hadde erfaring med talemaskin og 3 med umiddelbar tolkning av multifunksjonshemmedes uttrykk.

I intervjuet ble det spurt om hva som ble vektlagt når en skulle vurdere forutsetningene for å bruke et gitt kommunikasjonsmiddel. Alle kontorene hadde eksterne samarbeidspartnere til de kompliserte sakene, i første rekke var det habliterationsenhetene som ble trukket inn for vurdering av motorikk, sanser, kognisjon og sammenhengen mellom disse områdene. Ett av kontorene var svært bevisst på at en måtte lete etter de kommunikative ferdigheter som barnet har? En leter etter uttrykk for kommunikative behov, som f.eks. har vist seg gjennom blick eller bevegelse. De pekte på faren for å introdusere tekniske kommunikasjonsmidde-

midler uten at en har vurdert barnets grunnleggende kommunikative ferdigheter. Barnet må få erfaring med at det kan påvirke omgivelsene. Derfor må kommunikasjonstrening foregå i en kommunikativ sammenheng. En la derfor vekt på å etablere grupper av foreldre og fagfolk for å lære å tolke barnets spontane uttrykk.

Spesialpedagogene ved fire av de fem kontorene fortalte i intervjuene at de hadde sin primære erfaring med alternativ/støttende kommunikasjon med tegn-til-tale som støtte til verbalt språk. Spesialpedagogene ved et av kontorene startet tegn-til-tale selv om foreldrene ikke kunne eller ikke ville stille opp. De hadde erfaring med at foreldrene kom "sigende" etter når de så dette brukt i barnehagen. Andre kontor la avgjørende vekt på foreldrene og barnehagepersonalets evne og vilje til å delta aktivt i opplæring av tegn-til-tale. Tegn-til-tale var det første alternativ som ble vurdert når verbalt språk ikke utviklet seg som forventet. Flere av spesialpedagogene uttrykte at "veien blir til mens vi går". De prøver ut tegn-til-tale uten å ha vurdert alle detaljer angående tidsperspektivet for opplæringen, ressursene til oppfølging, strategier for bruk i stadig flere situasjoner med stadig flere personer. I mange tilfeller klarer de ikke å holde motivasjon oppe hos foreldrene når de erfarer at barnet forstå mye av dagligtalen. Det glir etter hvert ut i barnehagen og det hele "renner ut i sanden". En erfarer underveis at miljøet ikke har kapasitet til å lære og bruke tegn i den grad som det kreves for at dette skal være en sentral del av barnets kommunikative form. I de aller fleste tilfellene kommer en ikke lenger enn til å la tegn ledsage hovedordene i setningen. Det er relativt få tilfeller der tegn-til-tale utvikles til setningsnivå og blir en viktig del av barnets kommunikative uttrykk også over i skolen.

Både i spørreskjema, intervju og ved gjennomlesning av rapporter/sakkyndighetsvurderinger var oppmerksomheten rettet mot hvilken type informasjon spesialpedagogen var ute etter. En kan oppsummere ved å si at spesialpedagogene ønsker å få fram et allsidig bilde av barnet. De beskriver i første rekke barnets sosiale kompetanse og stiller spørsmål angående generell kognitiv utvikling. Det stilles nesten alltid spørsmål om mulige årsaker til vanskene. Hørsel står her sentralt sammen med persepsjonsvansker, oppmerksomhetssvikt, konsentrasjonsvansker og nedsatt hukommelse. Ofte beskrives språkvanskene i generelle ordlag. Når spesifikke sider ved språket kommenteres, gjelder det nesten utelukkende lydrepertoaret og ordforrådet. Det er vanlig å vurdere problemets omfang i forhold til en aldersnorm. I intervjuene blir flerspråklighet i 3 av 5 tilfeller sett på som en kompliserende faktor for barn med språkvansker.

Begrepene kommunikasjon, samspill og samhandling brukes om hverandre. Ved innhenting av informasjon vektlegger noen den språklige siden. Forstår barnet og blir det forstått? Andre vektlegger beskrivelse av samtalepartner. De fleste retter oppmerksomheten mot barnets evne til samspill. Når det gjelder alternative kommunikasjonsformer, er tegn-til-tale

mest brukt. Det er få som bruker tegn-til-tale utover å la tegn ledsage hovedordet i setningen.

7.4.3 HVORDAN INNHENTER SPESIALPEDAGOGENE AKTUELL INFORMASJON

I spørreundersøkelsen som er gått ut til alle PPT-kontorene, er det stilt spørsmål om hvilke undersøkelsesmetoder som er brukt siste årsmeldingsår. Hvis det ble brukt tester/screeningsmateriell, er de bedt om å nevne hvilke tester/screeninger som er brukt og hvorfor disse ble valgt. Det er også stilt spørsmål om andre undersøkelsesmetoder, og også her om begrunnelse for valget. Tallene i parentes viser til hvor mange PPT-kontor som har nevnt de forskjellige testene.

➤ Det er mange **tester/screeningsmateriell** som nevnes. Disse kan grupperes i fire kategorier:

- Språktester
- Her nevnes Reynell (12), ITPA (11), Bo Ege (6), Askeladden (5), SATS⁶ (4), Dim⁷ (2), Ringstedsmaterialet (2). Til sammen er språktester nevnt 40 ganger.
- En undergruppe her er språklydstester. Her er nevnt Norsk fonemtest (8), Logopedlagets språklydsprøve (5), Artikulasjonsprøve B (3), til sammen er språklydstester nevnt 15 ganger.
- Lese-/skrivetester
- Her nevnes Aston Index (6), KOAP⁸ (2), KOAS⁹ (2), Carlsten leseprøver (2) og Kåre Johnsen leseprøver(9), til sammen er lese-/skrivetester nevnt 22 ganger.
- Kognitive tester
- Her nevnes Wisc-R (6), Leiter (2), WPPSI (3), McCarty (2), Bayley (1) og Raven (3), til sammen er kognitive tester nevnt 17 ganger.
- Andre er nevnt til sammen 6 ganger.

Hovedtendensen bekreftes ved gjennomlesning av de 48 rapporter/sakkyndighetsvurderinger ved de 5 PPT-kontorene som ble fulgt opp, men her vises det til Reynell 5 ganger så ofte som til ITPA. Dette inntrykket bekreftes i intervjuene.

⁶ Screening av to-åringers språk

⁷ Dansk Impresiv Morfologisk Test

⁸ Kognitive ordavkodingsprosesser

⁹ Kognitive ordavkodingsstrategier

- På spørreskjemaet er det brukt generelle begrunnelser for valg av tester. Det kan være at man
 - leter etter eksakt informasjon om forutsetninger og ønsker en oversikt over problemet i form av en ferdighetsprofil
 - ønsker å vurdere vanskene i forhold til en norm. En begrunnelse for dette er at når man har arbeidet lenge med vansker, så miste man normalkorrektivet.
 - har behovet for å bruke tester som en kvalitetssikring av egne observasjoner. Tester kan være med på å avkrefte eller bekrefte observasjoner. De brukes som korrektiv til "synsing".

Ett av kontorene valgte tester ut fra hvilken type informasjon om språket en var ute etter. Ett kontoren hadde ingen begrunnelse for valg av test.

I intervjuene ble begrunnelsene noe mer nyanserte. Reynell ble brukt for å få bekreftet mistanke om forsinket språkutvikling. Den gir innblikk i forståelse av grunnleggende begrep, relasjoner mellom begrep, negasjoner og barnets evne til å beskrive. Den gir informasjon om forskjeller på impressivt og ekspressivt språk. Kognitiv testing ble brukt i tillegg til Reynell for å få bekreftet/avkreftet om det var snakk om spesifikke språkvansker eller generelle lærevansker. Testene belyser hverandre og resultatet blir brukt som bakgrunn for valg av mål, metode og for forventninger til resultatet av de spesialpedagogiske tiltakene. Ett av kontorene peker på at testene gir informasjon om barnets læringsprofil. Er barnet svak til å oppdage, legger en vekt på verbale forklaringer og verbal selvinstruksjon. Er barnet verbalt svak, legger en større vekt på å gi rom for egne erfaringer gjennom prøving og feiling. Bo Ege, Reynell, Askeladden, Norsk fonemtest ble brukt til å få et inntrykk av barnets ordforråd. Alle disse testene inneholder element av benevninger eller ordforklaringer. ITPA ble brukt for å få kunnskap om sterke/svake modaliteter. ITPA brukes lite og dette begrunnes med at den er omfattende og tar lang tid å gjennomføre. Samme begrunnelse gis av de som bruker Askeladden framfor Reynell. Utover dette begrunnes bruk av tester også i intervjuene ved å vise til behov for å få konkretisert vanskene og bekreftet det en har observert. Ett av kontorene bruker testene til å observere det kontekstuaavhengige språket. Spesialpedagogen her stiller spørsmål om barnet overfører fra den erfarte verden til språklige uttrykk.

- Alle kontorene har siste årsmeldingsår brukt **observasjon og/eller intervju** i tillegg til tester. De aller fleste kontorene har brukt begge deler. Bare ett kontorene har brukt formelle intervjumetoder i tillegg til uformelle for å innhente informasjon.
- Det er i spørreskjemaet stilt spørsmål om hva det er ved de valgt kartleggingsmetodene som gjorde at metodene ble ansett som nyttige, i dette tilfellet observasjon og intervju/samtale.

- Noen av svarene (5) inneholder begrunnelser som "gir kunnskap om barnet", "gir svar på aktuelle spørsmål", "har vært nyttig før, vi holder oss til det vi kan".
- I de fleste tilfellene (11) begrunnes valg av observasjon ut fra behovet for å få innblikk i barnets spontane bruk av språket, hvilken sosial kompetanse barnet har, hvordan omgivelsene oppfatter barnet og informasjon om spontantalen. Dette gir nødvendig bredde i informasjonsinnhentingen, og det utfyller og korrigerer informasjon innhentet ved bruk av tester. Observasjon gir også informasjon om barnets evne til kontakt, konsentrasjon og utholdenhet.
- Samtalen med foreldrene blir nevnt som svært viktig fordi det gir mulighet til førstehånds informasjon om barnet. Samtale med både foreldre og andre voksne som står barnet nær, gir verdifull informasjon om hvordan omgivelsene oppfatter barnets problem.

Spesialpedagogene snakker lite om kommunikasjon. Når dette først er brakt på bane, brukes begrepene kommunikasjon, samspill og sosial kompetanse om hverandre. De stiller foreldrene spørsmål om språkforståelse i dagligdagse situasjoner. Det hender det oppstår uenighet mellom spesialpedagoger og foreldre om barnas språkforståelse. Spesialpedagogen vektlegger den tilnærmet kontekstfrie språkforståelse som en finner ved test, foreldrene vektlegger språkforståelse i språkbruk i konkrete kontekster. Barnehagepersonalet vektlegger samspillet i de observasjonene som spesialpedagogen ved PPT ber de om å foreta. De observerer i lek, under måltid og i garderobesituasjoner. Førskolelærerne i barnehagen observerer hvordan barnet forholder seg til kollektive beskjeder, om det deltar i parallelllek eller også i rollelek? Hvilken rolle får barnet i rolleleken? Faller barnet fort ut av leken fordi det ikke klarer å følge de andres kommunikasjon om utvikling av leken? Hvem leker barnet med? Hvem tar initiativ? Hvordan foregår dialogen, er det mye kommando, lite eller mye veksling mellom deltagerne, hyppige konflikter, få eller mange kontakter? Bare en spesialpedagogen kom inn på skolebarns kommunikasjonsvansker. I dette tilfellet ble lærerne bedt om å observere barnets kommunikasjon i friminuttene. De observerer hvem barnet har kontakt med, om barnet tar initiativ og om barnet bruker språk eller skubbing og knubbing i kontaktforsøkene.

Også i rapporter/sakkyndighetsvurderinger viser en til observasjon som metode for innsamling av data. En observerer samspill (11), kommunikasjon/totalkommunikasjon/bruk av språket (13), spontan bruk av tegn (1), vanskelige ord som barnet bruker (5) og i 6 tilfeller var det ikke spesifisert hva en observerte. I intervjuene kommer det fram at de fleste observasjonene er foretatt i barnehagen.

Noen noterer hvilken kontekst observasjonen er foretatt i. Den fysiske konteksten beskrives som "i dukkekroken", "ved bordet", "i garderoben".

Det ble ikke referert til sammenligninger av språkbruk i ulike kontekster. I de tilfellene den sosiale konteksten beskrives, nevnes hvem som deltar i kommunikasjonen, type aktivitet og kvalitative sider ved samhandlingen. Det ble ikke funnet observasjoner av ikke-verbalt språk før innføring av tegn-til-tale.

Man oppgir at målet ved observasjonen er å få et så helhetlig bilde av barnet som mulig. Nøkkelområdene er samhandling og initiativ. Tar barnet kontakt, deltar det i rollespill, leker det for seg selv og hva liker barnet å gjøre? Blir det frustrert når det ikke blir forstått? Hvordan løser barnet konflikter? I tillegg noterer mange seg eksempler på spontan bruk av språket. Noen av kontorene sier i intervjuet at de observerer både i strukturerte og frie aktiviteter og i overgangen mellom to aktiviteter.

Noen spesialpedagoger ved PPT observerer selv, andre overlater til lærer/førskolelærer å observere praktisk språkbruk. De får da tilbake lister med ord og uttrykk som barnet har ytret. Det følger ikke kontekstbeskrivelser med disse listene. Spesialpedagogene ved PPT opplever at observasjonsoppgavene virker bevissgjørende på lærere/førskolelærere. Dette er gunstig for det videre samarbeidet om aktuelle tiltak.

En kan oppsummere ved å si at det i stor grad brukes tester ved innhenting av informasjon. Gjennom testing får en bekreftet mistanke om forsinket språkutvikling, konkretisering av språkvanskene og bekreftet om det er spesifikke vansker eller generelle utviklingsvansker. Observasjon og samtale/intervju er også en vanlig undersøkelsesmetode. Denne brukes til å vurdere barnets evne til samspill og praktisk bruk av språket.

7.5 Spesialpedagogiske tilrådinger

For å belyse hovedproblemstillingen: *“Hva gjør spesialpedagoger i forhold til språk- og kommunikasjonsvansker og hvordan begrunner de sine handlinger”*, er det stilt spørsmål om hvilke spesialpedagogiske tiltak som er satt i gang. Det har derfor vært ønskelig med en viss oversikt over hvilke organisatoriske og metodiske tiltak som blir tilrådd fra spesialpedagogene på PPT. Det er stilt spørsmål i spørreskjemaet om hvilke type tiltak som er tilrådd for personer med språk- og/eller kommunikasjonsvansker i løpet av siste årsmeldingsår. Spørsmålene er stilt hver for seg til før- og grunnskole, men svarene er ikke like konsekvent 2-delte. I oppsummeringen vil dette derfor gli noe over i hverandre.

7.5.1 SPESIALPEDAGOGISKE TILTAK

➤ **Organisatoriske tiltak**

- En ofte brukt tilråding fra PPT er barnehageplass eller ekstra bemanning av den avdelingen som har barn med spesielle behov (8).
- Det anbefales å danne språkgrupper i barnehagen (10).

- I tillegg til ekstra bemanning og/eller språkgrupper, tilrår 10 av kontorene individuell trening. I noen tilfeller foregår dette på PPT-kontoret, kommunalt spesialpedagogisk senter, men ofte i barnehagen.
- Veiledning av de voksne tilrådes av ca 1/3 av kontorene (6).
- Det holdes også kurs for foreldre, tegn-til-tale kurs er spesielt nevnt.
- Når det gjelder skolebarn, har 9 av PPT-kontorene anbefalt å organisere undervisningen i mindre grupper. Noe er lesekurs som foregår utenfor klasserommets ramme, noe er arbeid i grupper i klassen.
- I tillegg har 3 av kontorene anbefalt en økt lærertetthet i klassen.
- 6 av kontorene har i tillegg anbefalt individuell spesialundervisning som et supplement til gruppeundervisning og økt lærertetthet.

➤ **Metodiske tiltak**

En kan spørre om det går an å si noe generelt om metodiske tiltak for barn med språk- og/eller kommunikasjonsvansker. På spørreskjemaet er det stilt spørsmål om hvilke metodiske tiltak som er tilrådd for barn. Svarene kan deles opp i fire grupper etter problemområder.

- Begrepstrening nevnes av 8 av kontorene. Dette betegnes som grunnleggende begrepstrening, temabasert begrepstrening med utgangspunkt i klassens plan og grunnleggende begrepslæring etter Magne Nyborgs modell¹⁰.
- Språktrening nevnes av 6 av kontorene. Dette betegnes som datastøttet språktrening, språklig bevissthetstrening og språktrening.
- Lese-/skrivetrening nevnes av 12 av kontorene. Det nevnes intensive lesekurs, lesetrening ved bruk av bok-bånd, trening av lesestrategier, trening av lyd-bokstav-kombinasjoner og datastøttet lese-/skriveinnlæring.
- Kommunikasjonstrening nevnes av 14 kontor. Dette må deles i to undergrupper. Den største gruppen er den som bruker alternative/støttende kommunikasjonsformer. Det er 6 kontor som arbeider med tegn-til-tale etter Karlstadmodellen¹¹ og 3 kontor som arbeider med dette uavhengig av Karlstadmetodikken. Det er 1 kontor som bruker pictogram som alternativ kommunikasjonsform, 1 kontor som nevner indirekte samhandling og 1 kontor som nevner kommunika-

¹⁰ *Pedagogisk opplegg for læring av grunnbegrep der overordnet kategori konsekvent knyttes til grunnbegrepet.*

¹¹ *Karlstadmodellen er utviklet av Iréne Johansson på bakgrunn av erfaringene fra et forskningsprosjekt rettet mot tidlig språkstimulering av barn med Downs syndrom.*

sjonstrening, men ingen av disse presiserer noe nærmere hva som ligger i dette. 2 kontor bruker TEACCH-metodikk. Hovedoppmerksomheten er her rettet mot alternativ til verbal kommunikasjon.

Ut fra spørreskjemaene kan en få inntrykk av at individuell trening anbefales oftere enn det som kommer til uttrykk i intervjuene. I intervjuene sier spesialpedagoger fra 4 av kontorene at det er svært sjelden det foreslås segregerte tiltak i barnehagen. Oftest foreslår en økt voksentetthet. Dette gir voksne som har tid til å lytte og delta i samspillet. De voksne får tid til å samhandle med barna og la språket ledsage handlingen. Dette krever bevisste voksne.

Alle PPT-kontorene understreker at de ikke primært fokuserer på spesifikke språkområder. Ett av kontorene anbefaler f.eks. ikke tiltak ved utydelig tale. De bruker tiden til å "roe ned" foreldrene. Deres erfaring er at fonemvansker retter seg i løpet av 6-7-årsalderen. Spesialpedagogen ser likevel at ikke-aldersadekvat språk fører til en annerledes sosial erfaring. Alle oppgir at hovedoppmerksomheten er rettet mot samspill og sosial kompetanse. Dette gir fokus på områder som trygghet, selvillit, grensesetting og lekeferdigheter. Ingen av kontorene skiller helt klart mellom kommunikasjon og sosialt samspill. Flere av kontorene setter likhetstegn mellom dette.

Det hender at en retter oppmerksomheten mot spesifikke områder. Det er da mot manglende repertoar av språklyder og mot ordforrådet. En arbeider da med tema i grupper. I de fleste tilfellene retter en oppmerksomheten mot ordforrådet, av og til er det språklyder som er temaet. På lydnivå arbeider en med fonologisk bevissthet ved bruk av rim og regler. Vanligvis bruker en ikke spesielle metoder. Ingen har foreslått tiltak i forhold til grammatisk nivå utover å be omgivelsene om å gjenta barnas utsagn korrekt.

Spesialpedagogene foreslår alltid tiltak i sine rapporter/sakkyndighetsvurderinger. De tiltakene som er rettet mot språkets struktur (31), er tiltak rettet mot fonologisk bevissthet/fonologiske vansker og mot begrepsforståelse/ordforråd. I noen få tilfeller ble det nevnt tiltak mot grammatisk nivå (4), da som oppfordring om korrekt gjentagelse av ord med feil. Tiltak rettet mot kommunikasjon (13) er i første rekke tegn-til-tale, men også tiltak formulert som trene på å fortelle om hendelser/trene på å be om hjelp/trene på tur-taking. Det er også foreslått tiltak rettet mot sosiale og emosjonelle forhold (18), formulert som å lære samhandling gjennom lek/mestre rutineaktiviteter. Andre tiltak (24) kan være rettet mot kursing og veiledning av voksne når det gjelder måter å bruke språket og kommunisere på overfor det aktuelle barnet. Det er også tiltak som går på mer organisatoriske/administrative forhold som videre tverrfaglig utredning, barnehageplass, styrking av personalet og tilpasninger i det ordinære opplæringstilbudet.

Oppsummeringsmessig kan en si at tiltakene rettet mot språkvansker i all hovedsak rettes mot oppbygging av ordforråd og begreper. Det gjøres vanligvis ikke forskjell på ord og begrep. Oppbygging av ordforråd/begrepstrening er et vanlige tiltak selv om problemet er definert til å være utydelig tale. Det fokuseres nesten ikke på grammatiske forhold. Språkets form forstås som fonologiske form. Det legges vekt på å få barnet med i leken for å styrke barnets sosiale kompetanse.

Mange av tiltakene er generelle, men det finnes også eksempler på svært spesifikke tiltak som f.eks. metodiske anvisninger i arbeid med fonembokstav assosiasjon, metodiske anvisninger i forhold til bruk av den sterkeste kanalen og arbeid med lesestrategier.

7.5.2 MÅL FOR OG EVALUERING AV DET SPESIALPEDAGOGISKE ARBEIDET

For å belyse hovedproblemstillingen er det videre stilt spørsmål om hvordan det spesialpedagogiske arbeidet evalueres. I de rapportene/sakkyndighetvurderingene som ble lest, var det formulert mål i knapt halvparten av tilfellene. De målene som var formulert var av samme type som spesialpedagogene eksemplifiserte med i intervjuene. Det var ulike typer mål som kan grupperes som

- språklige mål, f.eks. utvide ordforrådet/bedre uttalen
- funksjonelle mål, f.eks. ta imot beskjeder/bruke tegn-til-tale/bruke språk i samspill
- sosiale mål, f.eks. øke deltagelsen i rollespill/lære samspill/utvide sosial kompetanse
- emosjonelle mål, f.eks. utvikle et godt selvbilde/opprettholde gleden ved å prate
- normerte mål, f.eks. fungere på høyden med jevnaldrende/oppnå samme opplæringsmål som de andre i klassen

Mange av målen var generelle, som f.eks. utvide språkferdighetene/bedre uttrykksevnen/sette ord på egne tanker. Det var også eksempler på spesifikke mål som f.eks. å få lydene i riktig rekkefølge/lære de voksen tegn-til-tale. I et par tilfeller ble det funnet uttrykt hovedmål, delmål og tiltak, som

Hovedmål: Bedre talespråket

Delmål 1: Utvide ordforrådet og begrepsforståelsen

Tiltak: Temabasert språkarbeid, fortelle fra bilder, lese billedbøker og samtale om innholdet, kategorisere bilder, spille lotto.

Delmål 2: Bedre uttalen

Tiltak: Artikulasjonsleker, ord-rytme-stivelse, rim og regler, lytteleker.

Delmål 3: Økende deltagelse i rollelek

Tiltak: Tilrettelegge for rolleleksituasjoner, imitasjon ved mimeleker

Delmål 4: Bedre de kommunikative ferdighetene

Tiltak: Sangleker med tegn, de voksne går inn i dialogen på barnets premisser, voksen stiller åpne spørsmål, de voksne omformulerer og utvider barnets utsag.

Oppsummeringsvis kan en si at spesialpedagogene i PP-tjenesten i noen tilfeller var aktive i formuleringer av mål for de spesialpedagogiske tiltakene de tilrådte. Ansvaret for utvikling av individuelle opplæringsplaner ligger hos barnehage/skole. Arbeidet med målformuleringene foregår i stor grad gjennom arbeidet med de individuelle opplæringsplanene. Ett av kontorene var aktive i dette arbeidet. I de fleste tilfellene ble dette arbeidet utført uten PP-tjenestens deltagelse.

Vi har sett eksempler på målformuleringer hentet fra rapporter/sakkyndighetsvurderinger og fra spesialpedagogenes eksemplifiseringer. Målene er rettet mot språkets struktur, funksjonell bruk av språket, utvikling av sosiale ferdigheter og emosjonelle forhold. Mange av målformuleringene var generelle. Det er vanskelig å foreta evaluering av tiltak ut fra generelle målformuleringer.

I 10 av rapportene/sakkyndighetsvurderingene var barnets individuelle opplæringsplan vedlagt. Det var ikke alltid samsvar mellom PP-tjenestens tilrådinger og de mål og tiltak som var formulert i den individuelle opplæringsplanen. Det skal foretas halvårige evalueringer av barnas individuelle opplæringsplaner. I og med at det er barnehage/skole som utformer de individuelle opplæringsplanene, er det også disse som foretar evalueringene. Spesialpedagogene ved PP-tjenesten deltar på evalueringsmøter og blir orientert gjennom rapporter vedlagt søknader om ressurser for neste skoleår. I tillegg foregår det en kontinuerlig evaluering i basisgruppene. Her foretas det i første rekke generelle vurderinger som svar på spørsmål om hvordan det går. De som står i det daglige arbeidet rapporterer at barnet har hatt god utvikling/produserer færre feil/er flinkere til å prate/bruker flere ord/har liten framgang/har hatt en positiv utvikling det siste året/har hatt litt framgang på lydsiden. I noen få tilfeller foretas det retesting for få fastslått eller avkrefte barnets framgagn.

7.5.3 SAMARBEIDSPARTNERE

PP-tjenesten gjennomfører ikke de spesialpedagogiske tiltakene i praksis. I følge Håndbok for PP-tjenesten skal de utrede, tilrå støtte på ressursen, gi råd til fagpersoner og gi de hjelp til enkeltelever. Kort sagt så skal PP-tjenesten være med å legge til rette for gode læringsvilkår. Det er derfor stilt spørsmål om hvem de samarbeider med ved utredning, igangsetting og gjennomføring av de spesialpedagogiske tiltakene. Svarene fra spørreskjemaet er oppsummert nedenfor i 3 hovedkategorier. Oversikten viser at PP-tjenesten sitt arbeid både er tverrfaglig og tverretattlig.

- Foreldre (10)
- Samarbeidspartnere innen samme etat:
 - På kommunalt nivå:
 - Førskole-/grunnskolelærer (13)
 - Kommunal logoped (3)
 - Andre (oppvekstetaten, ansatte ved skole og fritidsordningen) (2)
 - På fylkes nivå:
 - PPT for Midt-Finnmark (har tyngdepunkt funksjon innen språkproblematikk) (4)
 - Audio- og synspedagog tjenesten (6).
 - På landsdelsnivå:
 - Logopedisk senter i Nordland (2)
 - På statlig nivå:
 - Sandfallet kompetansesenter (2)
 - Bredtvet senter for språk og kommunikasjon (2)
 - Ingen har nevnt kompetansesenter for syn- og hørselshemmede.
- Helse- og sosialvesenet
 - På kommunalt nivå
 - Helsesøster/lege/fysioterapeut (14)
 - Andre (støttekontakt, barnevern) (3)
 - På fylkesnivå
 - Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) (4)
 - Habiliteringsenhetene (6)

Det er stilt spørsmål om hvordan samarbeidet foregår med de som har ansvaret for gjennomføringen av de spesialpedagogiske tiltakene, det vil i første rekke si pedagogene i barnehage og skole. Noen av samarbeidspartnerne som er nevnt ovenfor, er i hovedsak sentrale i utredningsfasen. Samarbeidspartnerne på kommunalt nivå møtes jevnlig i ansvarsgrupper 1-2 ganger pr. år. De som er mest aktive i forhold til gjennomføring av tiltakene, vanligvis før-/grunnskolelærer, foreldre og representanter for PP-tjenesten, møtes til basisgruppemøter fra hver til hver annen måned. I første rekke utveksles det informasjon på disse møtene, man prøver å samorden arbeidet og det foregår en uformell evaluering og justering.

PP-tjenesten holder også kurs for sine samarbeidspartnere. Ett av kontorene holder kurs i begrepslæring etter Magne Nyborgs tenkning, om autisme og om kommunikasjon med multifunksjonshemmede. I forhold til autisme og kommunikasjon med multifunksjonshemmede arbeider dette kontoret også med nettverksgrupper. Alle kontorene tar initiativ til kurs i tegn-til-tale for sine samarbeidspartnere. Ett av kontorene tilbyr tegn-til-tale opplæring etter Karlstadmodellen for alle barn med Downs syndrom. To av kontorene har vektlagt språkstimulering i sin kursvirksomhet.

Flere av kontorene påpeker at særlig barnehagen, men også skolen, har økt sin kompetanse innen språk- og kommunikasjonsområdet i løpet av de siste 10 årene. En opplever det imidlertid vanskeligere å bygge opp kompetanse innen spesialpedagogikk i skolen enn i barnehagen. Til dels settes "slitne lærere" og noen steder overtallige lærere til det spesialpedagogiske arbeidet. Spesialpedagogene i PP-tjenesten føler oftere at en starter fra grunnen av i skolen enn i barnehagen i forbindelse med igangsetting av spesialpedagogiske tiltak. PP-tjenesten har brukt spisskompetansen i kompetansesentraene til kursing lokalt i stedet for å sende barn og ledsager til sentrale institusjoner. Dette har også økt PP-tjenesten sin kompetanse.

PP-tjenesten legger stor vekt på å ansvarliggjøre barnehage/skole. SFO¹² glemmes ofte, men man ser nødvendigheten av å inkludere de ansatte ved SFO i større grad. Foreldrene er sentrale samarbeidspartnere. Ikke alle kontor vil pålegge foreldrene spesielle oppgaver. De fleste gir råd om generell språkstimulering. Noen har erfart at dette fører til nederlagsfølelse hos foreldrene fordi de ikke klarer å følge opp i en travel hverdag. De lar heller foreldrene lytte til samtaler mellom fagfolk i ansvars- og basisgruppene. Dette gir økt innsikt som foreldrene anvender ut fra sine forutsetninger og muligheter.

Det er også stilt spørsmål i spørreskjemaet om hyppighet og regelmessighet i spesialpedagogene i PP-tjenesten sin veiledningen av de som sitter med det daglige ansvaret for de spesialpedagogiske tiltakene. Svarene er oppsummert nedenfor.

¹² Skolefritidsordning

Tabell 5: Veiledningsfrekvens

Bare ved oppstart	Ved oppstart + regelmessig	Ved oppstart + etter forespørsel	Bare etter forespørsel
1	10	5	2

Tallene viser til antall PPT-kontor

Det var vanskelig å svare på spørsmål om veiledningshyppighet fordi dette vil variere etter hvilken sak det dreier seg om. Dette er likevel gitt uttrykk for det som er mest dekkende. Intervjuene gav et litt annet inntrykk. Ved 4 av de 5 kontorene uttrykte en at en alltid gir veiledning ved oppstart, men at det så er opp til barnehage/skole å ta initiativ til videre oppfølging av barnet. Bare ved ett av kontorene ga en uttrykk for at en fulgte opp regelmessig over lengere tid på eget initiativ. Ellers hadde en kontakt gjennom basisgruppemøtene og kunne følge saken der. En var opptatt av at det var barnehage/skole som satt med ansvaret og derfor de som skulle be om PP-tjenesten sin bistand.

KAPITTEL 8 DRØFTING AV RESULTATENE

8.1 Innledning

Data er innhentet fra tre ulike kilder som belyser samme problemområde. I spørreskjemaet innhentes oversiktsopplysninger. I intervjuet går en mer i dybden på noen områder. Dette suppleres med informasjon fra rapporter/sakkyndighetsvurderinger. Totalbildet som kommer fram er relativt innholdsrikt. Men det er ikke slik at alle har oppmerksomheten mot alle områder. Det kan derfor være vanskelig å synliggjøre hva som er generelt og hva som gjelder i noen tilfeller. Det er imidlertid noen tendenser som er tydelige og disse er vektlagt i drøftingen.

I den videre framstillingen vil det stadig henvises til "spesialpedagogene". Det er hele tiden underforstått de spesialpedagogene som deltar i denne undersøkelsen. Et interessant og aktuelt spørsmål er om de synspunktene som kommer fram her, kan generaliseres til alle spesialpedagogene i PP-tjenesten for grunnskolen i Finnmark og Troms. Dette er drøftet i metodekapitlet.

Det er to forhold jeg gjerne vil at leseren skal ha som utgangspunkt ved lesning av dette kapitlet. Det ene er mitt normative utgangspunkt. I kapittel 4 er det gjort rede for språkvitenskapelige begrep som verktøy til å forstå og beskrive språkvansker. I kapittel 5 er det gjort rede for mitt kommunikasjonsteoretiske utgangspunkt. Her er det en pragmatisk forståelse av kommunikasjon som er vektlagt. Dermed blir beskrivelse av kontekst sentralt. Drøfting av resultatene fra undersøkelsen har det normative utgangspunktet som er beskrevet i kapittel 4-5. Det er med andre ord ikke resultatene av det spesialpedagogiske arbeidet til PP-tjenesten som er grunnlaget for drøftingene. Dette resultatet kjenner jeg ikke. Vi skal senere komme tilbake til at heller ikke spesialpedagogene ved PP-tjenesten kjenner dette.

Det andre utgangspunktet jeg ønsker at leseren skal ha, er at det som måtte oppfattes som kritiske kommentarer, ikke er rettet mot de spesialpedagogene som har deltatt i undersøkelsen. De arbeider under PP-tjenestens rammevilkår. De arbeider med langt flere spesialpedagogiske problemstillinger enn det som oppmerksomheten er rettet mot i denne undersøkelsen. De står i en spesialpedagogisk tradisjon som er formidlet både gjennom utdanning og praksis. Mitt anliggende er å vise at språkvitenskap og pragmatikk kan berike den spesialpedagogiske kunnskap som praksis tradisjonelt hviler på.

To av spørsmålene som er stilt for å belyse problemstillingen er:

- Hvordan definerer spesialpedagogene språk og kommunikasjon?
- Hvordan forstår de språk og kommunikasjonsvansker?

I intervjuet ble spesialpedagogene bedt om å definere språk og kommunikativ kompetanse.

Dette er ikke en helt enkel oppgave. Det finnes svært mye litteratur om språk, men det er sjelden en gjør forsøk på å definere hva språk er. I litteratur om språkvansker finner en beskrivelser av språk. Tradisjonelt har en hatt en 2-delingen i impressivt eller reseptivt språk og ekspressivt språk. I dag finner en oftere en beskrivelse ut fra språkets ulike komponenter, slik som det er gjort i denne framstillingen. En viser til språkets fonologiske, semantiske og grammatiske side. Dette får konsekvenser for hvordan en klassifiserer språkvansker. Bishop og Rosenbloom (1987) deler inn språkvansker i ekspressive og impressive vansker på alle språkets hierarkiske nivå. Dette har ført interessen fra kvantitative beskrivelser relatert til aldersskåre til kvalitative beskrivelser av språkvansker. På Bredtvetts kompetansesenter sin hjemmeside finner en litt av den samme tenkningen. De opererer med 3 undergrupper til utviklingsmessige språkvansker. Det er spesifikke fonologiske vansker, impressive språkvansker og ekspressive språkvansker. De definerer ikke grammatiske og semantiske vansker som Bishop og Rosenbloom.

Det er vanskelig å definere språk uten å henvise til bruk av språk. I diskusjon om språkvansker kan en derfor finne kategorier som semantiske-pragmatiske vansker og pragmatisk-semantiske vansker. Overlappingen mellom språk og språk i praktisk bruk avspeiles også i definisjonene til spesialpedagogene som deltok i denne undersøkelsen. Det var også problematisk for spesialpedagogene å skille språk og språk i bruk, og mellom kommunikasjon, samspill og sosial kompetanse. Dette er da også klart overlappende områder.

8.2 Hva er språk og språkvansker

Alle definisjonen av språk fra de intervjuede spesialpedagogene kan samles i følgende sitat:

- "Språk handler om å kunne uttrykke seg og forstå. Språk er et redskap for tanken".
- "Språk er koden vi bruker til å kommunisere med andre".
- "Språk er kommunikasjon".

Disse definisjonene av språk er generelle. De fokuserer i første rekke på hva språk brukes til. Indirekte forteller disse definisjonene noe om konsekvensene av mangelfullt språk. Når språk er et redskap for tanken, vil språkvansker få kognitive konsekvenser. Når språk brukes til kommunikasjon, vil språkvansker få konsekvenser for evnen til å kommunisere. Dette avspeiler seg i spesialpedagogenes arbeid med språkvansker. De intervjuede spesialpedagogene har sett at språkutvikling først og fremst dreier seg om

å lære seg å bruke språket til kommunikasjon og tenkning. De gjør ingen klare avgrensninger mellom språkvansker og følgene av språkvanskene.

8.2.1 KARTLEGGING OG TILTAK

I kartlegging av språkvansker stiller spesialpedagogene spørsmål om barnet forstår og om det blir forstått. De arbeider med andre ord ut fra den tradisjonelle 2-delingen i impressivt eller reseptivt språk og ekspressivt språk. Denne 2-delingen problematiseres ikke. Den har en lang tradisjon i spesialpedagogisk tenkning. Det er for så vidt et allment prinsipp i psykologien at gjenkjenning er enklere enn gjenkalling. Men hvis en forstår denne 2-delingen som uttrykk for ulike språklige kompetanser, blir det noe mer kontroversielt. Lesser (1989) sier at det er ulike kompetanser for tale og forståelse. Schnitzer (1979 i Lesser 1989) sier at kvalifisert gjetting sammen med leksikal kunnskap støtter forståelsen av tale. I tillegg er det grunn til å tro at personer med språkvansker supplerer med kontekstuell informasjon der kunnskap om språket svikter. Dette kan forklare forskjellen på språkprestasjonene på de to områdene. I språkvitenskapen opererer en ikke med to kompetansebegrep, med unntak av sosiolingvistikken. I sosiolingvistisk forståelse vil språklig kompetanse være en integrering av språkssystem, kontekst og sosial identitet (Lanza 1995). Spesialpedagogene i undersøkelsen er oppmerksom på at konteksten har betydning for språkforståelsen. For noen av dem er dette en av begrunnelsene for bruk av språktester. Språktestene vil gi informasjon om språkforståelse i en kontekstfattig situasjon. Alle de brukte språktestene har 2-delingen i impressivt og ekspressivt språk.

Det neste spørsmålet som spesialpedagogene i denne undersøkelsen stiller seg, er om språkvanskene er spesifikke eller om de er en del av en generell kognitiv svikt. For å finne svar på dette spørsmålet, ble det brukt kognitiv testing. I følge Chomsky er barnets språkkompetanse uavhengig av kognitiv funksjon. Han ser på kognisjon og språk som uavhengige moduler der den språklige modulen har egne regler. Men vansker på et område kan få konsekvenser for et annet område. En moduls output sørger for input til en annen modul (van Riemsdijk og Williams 1987). Det kan bety at kognitive vansker kan hindre bruk av den språklige kompetansen. Spesielt påtrengende blir denne problemstillingen ved ervervede språkvansker. Barnet har tilegnet seg språk før skaden som har forårsaket språkvanskene, oppstod. Et aktuelt spørsmål i en slik situasjon kan være om barnets språkkompetanse er berørt av skaden, eller om språkkompetansen ikke er tilgjengelig p.g.a. kognitive utfall. I kognitiv grammatikk sier en at språkbrukerens språkkunnskap må "filteres" gjennom aktivitetsmekanismer som hukommelse, oppmerksomhet og persepsjon (Hestvik 1995). Ut fra et slikt syn må en observere barnets språkbruk i ulike situasjoner. Hvis mentale funksjoner som hukommelse, oppmerksomhet og persepsjon påvirker barnets språkkunnskap, bør det observeres i situasjoner som setter ulike krav til hukommelse (språkbruken handler om det som nettopp har skjedd versus det som skjedde i går), oppmerksomhet (i forhold til situasjoner med

mange versus få inntrykk) eller persepsjon (i forhold til f.eks. ulike presentasjonsformer (modalitet), tempo, styrke). Det blir viktig å finne ut om det er forskjell på barnets språkbruk i de ulike situasjonene. Ingen av spesialpedagogene i undersøkelsen gav uttrykk for at de undersøkte språkfunksjonen i ulike situasjoner ut fra en slik begrunnelse. En annen konsekvens av kognitiv grammatikk er at kunnskap om språk og språkbruk står i et nært og innbyrdes forhold til hverandre (Endresen 1995). Det må bety at kunnskap om språk ikke kan avgrenses fra ikke-språklige mentale fenomener. Manglende muligheter til å praktisere språk vil da få konsekvenser for kunnskapen om språket. Hvis kunnskap om språk og språkbruk står i et nært og innbyrdes forhold til hverandre, må det være viktig å komme tidlig i gang med spesialpedagogiske tiltak ut fra et forebyggende perspektiv.

Her kan det se ut som spesialpedagogene er fanget i et dilemma. På den ene siden ser de muligheten til å forebygge vansker. På den andre siden ser de faren for stigmatisering. Spesialpedagogene vet at den tidlige språkutviklingen går i ulikt tempo. En ønsker derfor å vise romslighet og ikke definere som problem noe som kanskje er innenfor det en anser som normalt for alderen. I tidlig fase er det også vanskelig å skille forsinket språkutvikling fra spesifikke språkvansker der språkutviklingen er i uttakt med utviklingen for øvrig. De kvalitative trekkene vil stort sett være de samme, men de kan være avgrenset til noen områder. En av spesialpedagogene så det som en viktigere oppgave å roe ned foreldrene enn å starte språktrening i førskolealderen. På den andre siden forteller foreldre at hovedfrustrasjonen deres er å bli tatt på alvor av fagfolkene (Morka 1996, Hagtvet 1997). Vi vet i dag en hel del om sammenhengen mellom språkvansker og lese-/skrivevansker. En kan predikere lese-/skrivevansker med 80-90 prosent sikkerhet når prediksjonsgrunnlaget er kognitivt, språklig og visuelt-motorisk (Hagtvet 1997). Men forskning viser også at tidlig hjelp er helt sentral i forhold til forebygging av vansker. Forskning viser imidlertid svært ofte til grupperesultat. Å sette i gang tidlige spesialpedagogiske tiltak innebærer prediksjon av enkeltindividets utviklingsforløp. Dette er en vanskeligere oppgave og kan føre til en vente-og-se-holdning. Hagtvet (op.cit.) understreker betydningen av å sette i gang tiltak i barnets mest formative periode.

I kartlegging av språkvansker brukes det mye testing. Spesialpedagogene i undersøkelsen viser til bruk av kognitive tester for å få informasjon om barnets generelle evnenivå. Resultatet ble tolket som årsak til vanskene og dermed som informasjon om barnets forutsetninger for utvikling av språk. Resultatene ble oppsummert i forskjell på verbale og ikke-verbale evner. Her foretar en både kvantitative og kvalitative vurderinger. På språktestene oppsummeres det ofte med en henvisning til det en normalt forventer for alderen. Beskrivelsene er ofte i generelle ordlag eller gjennom utolkede eksempler. I 13 av 48 rapporter/sakkyndighetsvurderinger var det ikke bare generelle, men også mer spesifikk informasjon ved at det ble henvist til

språkets hierarkiske nivå. Det ble vist til fonologisk nivå ved henvisning fonologiske vansker og til semantisk nivå ved henvisning til ordforrådet.

Kartleggingen munner ut i en problembeskrivelse som indikerer et visst utviklingsforløp, som det formuleres spesialpedagogiske tiltak i forhold til. De foreslåtte tiltakene er nesten alltid økt bemanning for å kunne danne mindre grupper. Alle kontorene understreker at de ikke primært fokuserer på spesifikke områder. I intervjuene rettes oppmerksomheten mot samspill og sosial kompetanse. Fokus er på trygghet, selvtillit og lekeferdigheter. Når det rettes oppmerksomhet mot spesifikke områder, er de foreslåtte tiltakene alltid begrepstrening og rim/regler for å øke den språklige bevisstheten. Til tross for at en ikke fokuserer på spesifikke områder, er begrepstrening og rim/regler de hyppigst foreslåtte tiltakene.

8.2.2 SEMANTISKE VANSKER

I den grad spesialpedagogene fokuserte på språkets hierarkiske nivå, var semantiske vansker ett av de områdene de rettet oppmerksomheten mot. Det vanligste er at resultatet på benevningsdelen på språktesten oppsummeres med at barnet har et mangelfullt ordforråd. Begrepstrening er et av de vanligst foreslåtte tiltakene. Det er to utgangspunkt for drøftingen av dette. Det ene er spesialpedagogenes vurderinger. Det andre er rapportens normative utgangspunkt som er språkvitenskapelige begrep, som er brukt til å nyansere problemområdet.

I den normale språkutviklingen er det ikke vanlig å skille mellom utvikling av ordforråd og begreper. I det spesialpedagogiske arbeidet kan det noen ganger være nødvendig å se distinksjonen. Det er lettere å forstå ordets referanse enn ordets betydning. Referansen er knyttet til det aktuelle i en konkret situasjon. Betydningen henger sammen med de egenskapene som kvalifiserer for medlemskap i den aktuelle kategorien. Det er den delen av det språklige uttrykket som er uavhengig av situasjonen. Ordets betydning er begrepsinnholdet. En del av barna med spesialpedagogiske behov har et mer situasjonsbundet språk enn det en normalt forventer for alderen. De forstår ordets referanse i kjente situasjoner, men har ikke grepet ordets generelle betydning. Dette er et kjent fenomen fra tidlig utvikling. Men det er også noen av barna som har tilegnet seg ordets generelle betydning, begrepsinnholdet, med de har problemer med å komme på ordets fonologiske form. De har et ordletingsproblem.

Nyborg (1994) nevnes av flere av spesialpedagogene i forbindelse med begrepstrening. Han påpeker behovet for en effektiv lagring av begrep i langtidsminnet. Dette gjøres mest effektivt ved å lagre i begrepssystemer der en har over-/under-/sideordnede begrep. Mangelfull organisering i leksikon kan føre til gjenfinningsproblemer. Nyborgs modell er utviklet til metode for systematisk begrepsundervisning, av bl.a. Hansen (1991). Den mest effektive måten å kode sanseerfaringer på, er å knytte erfaringer til en kategori og så kode denne språklig. På denne måten brukes språket til å styre oppmerksomheten mot relevante trekk ved begrepsdannelse.

Organisering i over-/underordnede begrep er vesentlig for rask gjenfinning og gjenkjenning. Men dette er en metode som krever teoretisk innsikt. Det er ikke tilstrekkelig å "tipse" om dette. Det krever veiledning, regelmessig oppfølging og evaluering underveis. Noen av PP-kontorene gjør nettopp dette, de kurser sine samarbeidspartnere i forståelse av det teoretiske grunnlaget og praktisk arbeid med metoden. Andre "tipser" om denne metoden overlater resten til barnehage og skole. Tilbakemeldingen til "tipserne" fra de som skal gjennomføre det spesialpedagogiske arbeidet, har vært at de finner arbeidsformen vanskelig/ unaturlig/fremmed og gir den opp.

Vi vet at god begrepsforståelse er et viktig fundament for læring. Det er grunnlaget for at barnet skal tilegne seg faglig stoff. Men det er ikke minst viktig også i forhold til daglig kommunikasjon. De spesialpedagogiske tiltakene kan ikke trene bort språkvanskene, men det er viktig å utnytte det potensialet barna har. Barn med spesifikke språkvansker har gjerne ikke sitt primære problem i forhold til enkle begrep. De har imidlertid vansker med å danne komplekse begrepssystemer. Spesialpedagogene i undersøkelsen er derfor på trygg grunn når de foreslår tiltak rettet mot utvikling av ord- og begrepsapparatet. Ikke minst har Vygotsky (1999) pekt på den nære forbindelsen det er mellom semantisk innhold og begrep. Han hevder at tanke tidlig blir språklig og språket intellektuelt. Det er med andre ord et svært nært forhold mellom ordets semantisk innhold og begrepet. Utvikling av ordforrådet er å språkliggjøre de eksisterende begrep og gi begrepsmessig innhold til ordene. I det spesialpedagogiske arbeidet vil dette gå hånd i hånd med utvikling av stadig nye begreper og danning av begrepssystemer. Dette setter krav til abstraksjonsevne. Barnet må kunne tolke objekter, hendelser og personer i kategorier. Skal "struts" kategoriseres som "fugl", må en legge vekt på noen trekk som nebb, fjær og vinger, men se bort fra andre som "kan fly". Et eksemplar må kunne innlemmes uten å ha alle relevante trekk. Begrepslæring er derfor mye mer enn gloselæring.

I undersøkelsen oppsummerte spesialpedagogene språkvansker i "semantiske vansker" og "språklydvansker" på bakgrunn av blant annet benevningsoppgaver. Det er interessant å se nærmere på hvilke feil barnet gjør på benevnings- og utpekingsoppgaver. En slik analyse kunne gi grunnlag for større forståelse av barnets vansker. Peker barnet ut objekt/bilder innenfor samme kategori som målbegrepet, f.eks. hund for katt, bukse for jakke? Hvilke ordforvekslinger gjør barnet på benevningsoppgavene eller i sitt eksepresive språk. Holder det seg innenfor samme kategori som målordet? Eller forveksler barnet ord som lydmessig er ligger nær hverandre, som katt og natt? Svar på disse spørsmålene forteller noe om barnets vansker. Ennå et interessant spørsmål er om barnet lykkes i utpekning og benevning hvis det får flere språklige hint. Hvis barnet peker ut bil isteden for buss, vil det lykkes hvis vi sier: "Det er plass til alle passasjerene i bussen"? Strukturelt er setningen mer kompleks enn bare "pek på bussen".

Men hvis barnet lykkes etter å ha fått presentert den mest komplekse strukturen, viser det at barnet har begrepsinnholdet lagret i leksikon, men at det ikke kommer på den språklige betegnelsen på begrepsinnholdet. Flere språklige hint vil lette denne prosessen. Det er med andre ord grunn til å skille mellom ordletingsvansker og begrepsvansker. Ordletningsvansker kan ha sin forklaring i problemer med gjenkjenning av den fonologiske formen.

Når barnet ikke kjenner igjen et ord på en utpekings- eller benevningsoppgave, kan barnet ha mangelfulle begrep, eller det kan ha problemer med å gjenkjenne den fonologiske formen til ordet. Årsakene kan være at barnet har problemer med å diskriminere mellom fonem eller med å identifisere fonem. Begge deler er nødvendige for å danne fonemiske representasjoner av ordene og for å få adgang til ordets fonologiske form i leksikon. De spesialpedagogiske konsekvensene vil være forskjellige om vi konkluderer med at barnet mangler det begrepsmessige innholdet eller om det har problemer med å gjenkjenne ordets fonologiske form. Om vi konkluderer med fonologiske vansker på bakgrunn av feil uttale av ord, er det nødvendig å analysere dette videre. Har barnet paradigmatisk vansker (lydforvekslinger), eller har barnet utelatelser av trykklette element, forenklinger av lydkombinasjoner eller omkastninger av lyder (syntagmatiske vansker)?

Ut fra dette gjør spesialpedagogene relevante vurderinger når de fokuserer på fonologi og semantikk i det spesialpedagogiske arbeidet. Men det er ikke uvesentlig hvordan en arbeider med vanskene. Har barnet paradigmatisk vansker (lydforvekslinger) eller har barnet syntagmatiske vansker (problemer med rekkefølge og utelatelser)? Har barnet et gjenfinningsproblem p.g.a. ineffektiv lagring av begrep i hukommelsen, eller skyldes gjenfinningsproblemet at det er lagret med en uklar fonologisk form? Det kan hende at barnet ikke har tilegnet seg ordets semantiske innhold i det hele tatt. En konsekvent dårlig utføring på benevnings-/utpekingsoppgaver tyder på dette. Refleksjon rundt problemer som dette vil nyansere hovedkategoriene etter oppsummeringene; "språklydvansker" og "begrepsvansker". En nyansering i kartleggingen vil kunne gi mer direkte spesialpedagogiske tiltak. Det gjelder også en nyansering mellom innholdsord som substantiv, verb, adjektiv og adverb, og funksjonsord som pronomen, preposisjoner og konjunksjoner. I denne undersøkelsen ble det bare unntaksvis funnet klare distinksjoner på dette området.

Semantikk er ikke bare forståelse av enkeltord, men også av sammensatte språklige ytringer. Det gjør at det er en nær forbindelse mellom syntaks og semantikk. Sentralt her er verbets tildeling av semantiske roller til den nomenfrasen som har funksjon som subjekt og objekt. Hvem er det som har gjører-rollen og hvem går handlingen utover i f.eks. et setning som "katten jager hunden"? Hvis en ikke forstår subjektets og objektets semantiske rolle, vil en ikke forstå hvem som jager hvem. En kan forstå alle ord i en

setning uten å forstå setningens mening. Barnet velger da en alternativ strategi, f.eks. hva som er mest sannsynlig, den som står først er den som har gjører-rollen og lignende. Hvis setningen er "løven åt lammet" kan en tolke den ut fra sin kunnskap om verden. Men hvis setningen er "Kari slo Ola", må man kjenne Kari og Ola for å lykkes med en slik strategi. Hvis man ikke kjenner de involverte personene, kreves det kunnskap om reglene for tildeling av semantiske roller for å tolke setningen korrekt. Hvis man velger en tolkning ut fra rekkefølge som alternativ strategi, vil man få problemer med passive setninger. "Ola ble slått av Kari" vil da bli tolket ut fra at første ledd alltid har utøverens rolle. Barn, som er i språkmiljø preget av subjekt – verbal – objekt-struktur, tilegner seg denne strukturen først. Det er avvik fra denne strukturen som i første rekke er problematisk, men dette er avhengig av omfanget på de semantiske vanskene. Ingen spesialpedagoger i undersøkelsen fokuserte på denne typer problemstillinger i kartlegging eller tiltak.

Hva tenker og gjør spesialpedagogene i forhold til semantiske vansker? Vi har sett at de tenker på ordforråd og begrepsvansker. Det er relevant, og det er ikke vanskelig å finne god faglig støtte for dette. Men med hjelp fra språkvitenskapen kan en utvide og nyansere forståelsen av semantiske vansker. "Å se" er grunnlaget for neste trinn, de spesialpedagogiske handlingene.

8.2.3 FONOLOGISKE VANSKER

Det andre området spesialpedagogene fokuserte på i forhold til språkets hierarkiske nivå, var det fonologiske. Språklidsvansker ble ofte beskrevet med ordeksempler og noen ganger supplert med en oppsummering av hvilke lyder som ble utelatt eller erstattet. Bare i et par tilfeller ble dette fulgt opp med en nærmere beskrivelse av forvekslingene. Vanligvis så oppsummerte en med at det var f.eks. /k/ og /t/, /g/ og /d/ som ble forvekslet. En oppsummering forteller ikke om det kan være en sammenheng mellom forvekslingene. Det kreves en analyse for å finne det ut. I dette eksemplet vil analysen vise at i begge forvekslingene er de distinktive trekkene stemthet, nasalitet og artikulasjonsmåte felles for korrekt og forvekslet lyd, men artikulasjonsstedet er feil. /g/ er flyttet fram og blitt til /d/. Den samme prosessen har ført til at /k/ blir /t/. Gjennom en slik analyse er det mulig å se hvilken kunnskap barnet har på plass når det gjelder de forvekslede lydene, og hva som mangler. Et par av spesialpedagogene arbeidet direkte med språklidstrening, men de fleste overlot dette til barnehagen. Tiltaket var språkgrupper som arbeidet indirekte med problemet. Målet var fonologisk bevissthet, og man arbeidet med rim, regler og sanger. Man var opptatt av ikke å fokusere på vanskene, men at barnet skulle få tatt vare på og bygd opp selvtiliten. De spesialpedagogiske tiltakene var med andre ord generelle og indirekte. Spesialpedagogen gjorde her et helt nødvendig arbeid. Men med kunnskap og veiledning kunne de inkludert i arbeidet med fonologisk bevissthet et arbeid rettet direkte mot de aktuelle forvekslingene.

Det er all grunn til å støtte spesialpedagogene i at det ikke skal fokuseres på vansker og at en må ivareta barnets selvfølelse. De trenger også all støtte på at det arbeidet de faktisk gjør, er en helt nødvendig forutsetning for å bearbeide fonologiske vansker. Men når man er bekymret for selvtilliten til disse barna, er det er fordi barna kommer til kort p.g.a. utydelig eller uforståelig tale. De andre barna har problemer med å forstå hva de sier. Det får konsekvenser for det sosiale samspillet. Normalt lærer barn språk ved å bruke språket i kommunikasjon. Dette er utgangspunkt for at en foreslår økt bemanning som tiltak. Får man flere voksne kan man operer med mindre barnegrupper. De voksne er bevisste på å være gode språklige forbilder for barnet. De lager anledninger til å bruke språket og oppmuntrer de språksvake barna til å bruke språket til å spørre, fortelle og beskrive. Dette er helt grunnleggende og nødvendig språkstimulering. Men det er grunn til å spørre om det er tilstrekkelig. Bjørge (1998) oppsummerer forskning som har sett på årsaker til utviklingsmessige eller spesifikke språkvansker. Det er ikke funnet grunnlag for å si at dette skyldes kroniske mellomørebetennelser, mangelfulle språkforbilder, mishandling eller mangelfull stimulering. Det ser ut til at utviklingsmessige eller spesifikke språkvansker har et organisk grunnlag. Dette kan vi ikke gjøre noe med. Men kan barnet komme lengere i sin språkutvikling hvis tiltakene i større grad rettes direkte mot ordletningsvanskene, begrepsvanskene eller mot de fonologiske bearbeidingsvanskene? Til en viss grad gir utredningene indikasjoner på hvor problemet ligger. Den kognitive testingen er inne på kategorisering av begrep. Norsk fonemtest gir informasjon om fonologisk bearbeiding og oppsummeres i paradigmatisk eller syntagmatiske vansker. Ved å sammenholde benevning, utpeking, kategorisering og oppramsing av flere medlemmer innenfor en kategori, får en noe informasjon om det er begrepet som mangler, om barnet har et ordletningsproblem eller om det er ordets fonologiske form som er hovedproblemet. Eller kanskje barnet faktisk har et avgrenset talemotorisk artikulasjonsvanske?

Relevant spesialpedagogisk hjelp mot spesifikke vansker kan virke mot sin hensikt fordi barnet, foreldrene og miljøet rundt opplever dette som stigmatiserende. Men kan det også tenkes at et barn som har problemer med å bruke språket på en hensiktsmessig måte, kan ha nytte av å øke sin egen forståelse av hva problemet egentlig består i? Kan det tenkes at dette, gjort på en klok måte, kan være med på å styrke selvtilliten? Fasistoløsningene finnes ikke, men det blir for enkelt slå seg til ro med at generell språkstimulering er tilstrekkelig i alle tilfeller. Det er mulig å arbeide målrettet mot spesifikke sider av et språkløst problem i ordinære grupper. En trenger en god teoretisk modell å arbeide etter, noe som er kjennetegnet på alt profesjonelt arbeid i følge Dale (1999). Vi hadde et eksempel i sted hvor barnet brukte /t/ for /k/ og /d/ for /g/. I de aller fleste tilfeller vil barnet høre forskjell på lydene, men produsere dem feil. Vi fant at det var ett distinkt trekk som barnet ikke mestret. Det uttalte lyden på feil artikulasjonssted. Hvis det er dette som er problemet, bør tiltakene

rettes mot arbeid med artikulasjonssted. Howell & Dean (1995) beskriver en teoretisk forståelse av språklydsvansker som krever at en arbeider mot å endre feil output gjennom å bearbeide informasjonen i output leksikon. Dette gjøres gjennom å bearbeide de motoriske programmene som så får konsekvenser for den motoriske prosesseringen. Det hele er satt i en kommunikativ ramme der barnet hele tiden får tilbakemelding på budskap, ikke på uttale. "Jeg synes du sa tåre, men var det Kåre du mente". ... "Ja du har rett, det er Kåre som" Men barnet må vite **hva** som er problemet og hensikten med arbeidet, ikke bare **at** det er et problem. I det aktuelle eksemplet må barnet få kunnskap om at det uttaler lyden framme og ikke bak i munnhulen. En må da gi barnet de nødvendige begrepene for å snakke om munnhule, framme og bak og andre kvaliteter ved språklydene. Barnet må også få kunnskap om at endring er mulig og hvordan en kan få til denne endringen. Men før en kan gjøre dette, må en ha foretatt en analyse av de feilproduksjonene barnet gjør. Denne analysen var mangelfull i denne undersøkelsen. Både innholdet i veiledningen og tiltakene var generell. De fleste som hadde språklydsvansker, var førskolebarn. En la vekt på arbeid i mindre grupper. Å arbeide målrettet med spesifikke vansker i denne alderen, krever ikke nødvendigvis individuell trening. Dette kan med fordel for alle parter skje i grupper i barnehagen. Men det krever veiledning av en som kjenner den teoretiske forståelsen og som har erfaring med den aktuelle metoden.

Det synes som om det er vanskelig å utarbeide spesifikke spesialpedagogiske tiltak. Det kan komme av at barnet ofte har sammensatte vansker og det er naturlig å vektlegge tiltak som dekker flere områder. Men det er vesentlig at spesialpedagogen hele tiden er seg bevisst målsettingen med hvert av de tiltakene de arbeider med. I denne undersøkelsen var det vanskelig både å finne eksempler på spesifikke målformuleringer og evaluering av tiltak i forhold til mål. En foretok en "grovsortering" etter kartleggingen og foreslo generelle tiltak. Dette er synd for spesialpedagogikken som fag, og kanskje også for de barna det gjelder.

8.2.4 MORFOLOGISKE VANSKER

En kan finne utelatelser av morfologiske element hos barn med språkvansker. Grammatiske vansker er et karakteristisk trekk ved spesifikke språkvansker (Bishop 1997). I de fleste rapporter/sakkyndighetsvurderinger var det ingen barn som var henvist på grunn av grammatiske vansker. Ikke i noen av intervjuene kom spesialpedagogene inn på grammatiske vansker uten at det ble stilt direkte spørsmål om dette. De fleste svarte benektende på om dette var noe de rettet oppmerksomheten mot. I noen rapporter/sakkyndighetsvurderinger finner en likevel opplysninger som forteller om vansker på dette området. Språktestene Reynell og ITPA har testledd som fokuserer på bøyninger av substantiv og verb og bruk av preposisjoner, relasjonsord og negasjoner. Dette er et område som alle barn har problemer med tidlig i språkutviklingen (von Tetzchner et.al. 1993). Barn med spesifikke med vansker på det morfologiske området, får imidlertid

vedvarende vansker med ordbøyninger, relasjoner, negasjoner og/eller preposisjoner. Tidlig i utviklingen kan det derfor være vanskelig å skille forsinket språkutvikling fra spesifikke språkvansker. Spesialpedagogene stiller ofte spørsmål om hørsel og auditive persepsjonsvansker som årsak til språkvansker. De fleste av de morfologiske elementene barna stilles overfor, er trykklette og dermed fonologisk mindre framtrædende. I denne undersøkelsen stilte ikke spesialpedagogene spørsmål om hørsel spesielt i forhold til morfologiske vansker, men som mulig årsak til språkvansker generelt. Spørsmålet er relevant i den forstand at all språklæring er avhengig av at auditiv stimulering mottas og bearbeides på en adekvat måte (Bishop 1997). I følge Bishop er ikke auditive persepsjonsvansker et karakteristisk trekk ved barn med spesifikke språkvansker. De diskriminerer f.eks. mellom bøyde og ubøyde ordformer. Men den fonologiske analysen er ikke tilstrekkelig for å kunne tilegne seg regler for ordbøyning. De må også mestre morfologisk segmentering (Bishop 1997, Caplan 1996). Barna kan nok bruke bøyde ordformer uten at de har tilegnet seg reglene for ordbøyning. Det kan se ut som barn med språkvansker lærer bøyde ord som om de var irregulære (Bishop 1997). Vi finner eksempler på dette også i normalutviklingen der barn kan ha brukt gikk, fikk, lo og ba før de midlertidig går over til gådde, fådde, ledde og bedde. Hos barn med språkvansker er dette et mer omfattende og permanent problem. De kommer ikke til gådde-fådde-ledde-bedde-perioden. Å lære bøyde ordformer som om de er irregulære, er en lite effektiv strategi. Det ble ikke fokusert på dette hverken i kartleggingen eller i det praktiske arbeidet med språkvanskene. En praktisk spesialpedagogiske tilnærming finnes hos Lyster (1995). Med eksempler fra Lyster som mal, kan en lage materiell som kan brukes til å foreta systematiske observasjoner. I dette arbeidet er det viktig å ha et 2-sidig fokus. Det er ikke tilstrekkelig å fokusere på at barnet oppfatter ordstammen og bøyingsmorfemene som to enheter. Barnet må også forstå betydningen av bøyingsmorfemene (Leonard 1992). Hva er det i ordet "biler" som forteller at det er flere biler? Morofologisk kompetanse har betydning for en effektiv leseferdighet (Patterson i Caplan 1996, Vea 1991). Patterson fant at 98 prosent av lesefeilene i avledede ord enten var utelatelser eller erstatninger av avledningsmorfem. Det er med andre ord mangelfull morfologisk bearbeidning. Han fant også at de som hadde problemer med bokstav-fonem korrespondanse, også hadde problemer med morfologiske former. Vea (1991) fant at dyslektiske ungdomsskoleelever hadde morfologisk kompetanse på nivå med 2. klasse elever. Morofologisk kompetanse forutsetter morfologisk bevissthet som igjen forutsetter en generell språklig bevissthet. En generell språklig bevissthet forutsetter at en kan skifte oppmerksomhet mellom innhold og form. I vår sammenheng er det behov for å presisere bevissthetsbegrepet ved å snakke om både fonologisk, morfologisk og syntaktisk bevissthet.

En kan trygt oppsummere med at spesialpedagogiene i undersøkelsen ikke fokuserte på orddannelse, forståelse og bruk av morfosyntaktiske trekk

som bestemthet og tall, bøyning av verb og gradbøyning av adjektiv. Vi har ingen undersøkelser som forteller når vi normalt kan forvente at barn skal ha tilegnet seg morfologisk kunnskap. Hos spesialpedagogene i denne undersøkelsen var dette et oversett område. Ut fra et ønske om å forebygge lese-/skrivevansker, er det grunn til å vie det morfologiske området oppmerksomhet.

8.2.5 SYNTAKTISKE VANSKER

Hvis vi går tilbake til Chomskys og Laserniks transformasjonsmodell (fig. 2 s. 31), ser vi at språklig kompetanse også forutsetter kunnskap om regler for dannelsen av fraser og for transformasjon av en språklig mening fra dybdestruktur til ulike overflatestrukturer. Barnet må tilegne seg regler for hvordan man samordner ord til større språklige enheter som fraser og hvordan frasene organiseres i setninger. Vi har mangelfull innsikt i hvordan barn tilegner seg syntaktisk kunnskap. I normalutviklingen korrigerer ikke foreldrene i særlig grad barnas ugrammatiske setninger, men sannhetsinnholdet i barnas ytringer (Hestvik 1995). Hva er det da som hindrer barna i å gjøre flere feilgeneraliseringer enn det de faktisk gjør? Mulighetene for feilgeneraliseringer er svært mange. Hvis kunnskapen ikke kommer fra omgivelsene, må det være en medfødt språkforutsetning som styrer læringen. Syntaktiske vansker vil da være et av de trekk som karakteriserer spesifikke språkvansker. Ut fra chomskyansk tenkning kan en da stille spørsmål om det er grunnlag for å trekke slutninger om svikt i den underliggende universelle grammatiske evne (Hestvik 1995). Et interessant spørsmål er hvilke spesialpedagogiske konsekvenser en kan trekke ut fra dette? Noe av det viktigste vi kan gjøre er å finne de grammatiske strukturerne barnet har og bygge disse gradvis ut. I slike tilfeller vil det være snakk om et begrenset antall strukturer. Det er da viktig at en i undervisning og daglig kommunikasjon tar hensyn til barnets begrensning på dette området. Det er imidlertid vanskelig å ta hensyn hvis en ikke har klart for seg hvilke strukturer barnet behersker eller mangler. I kapittel 4 s. er det tatt med noen illustrerende eksempler.

Verken i sakkyndighetsvurderingene/rapportene eller i intervjuene ble barnas setninger beskrevet ut fra om de inneholdt obligatoriske ledd som finitt verb og subjekt, om setningene inneholdt nødvendige ledd, men med feil morfosyntaks, eller om en kunne slutte seg til hva som var utelatt til tross for feil bruk av syntaktiske regler eller hvilke syntaktiske regler som barnet mestret/ikke mestret. En av spesialpedagogene noterte ned eksempler på syntaktisk mangelfulle setninger, men manglet det nødvendige analyseverktøy for analyse av det innsamlede materialet. I noen få rapporter/sakkyndighetsvurderinger ble syntaktiske vansker nevnt. Dette ble beskrevet i oppsummeringen etter Reynell språktest. Dette ble uttrykt som problemer med flerleddede setninger, forståelse for passive konstruksjoner og refleksiv pronomen. Barn med språkvansker har ofte problemer med setninger der det er stor avstand mellom subjekt og verbal (f.eks. "jenta som sparket gutten, stjal sykkelen") og der det ikke er samsvar

mellom handling og språklig rekkefølge (f.eks. "før gymtimen skal vi ha matte"). Barn som mangler syntaktisk kompetanse, velger en annen strategi, f.eks. nærhetsprisnippet (som fører til at gutten stjal sykkelen) eller tolkning ut fra rekkefølge (at gymtimen kommer før mattetimen). Dette kan føre til misforståelser og frustrasjoner uten at en umiddelbart kan si at det er syntaktiske vansker som er årsaksforklaringen. Det er vanskelig å få inntrykk av grammatiske vansker på bakgrunn av samtale med barnet.

Enkel grammatisk analyse, som er beskrevet i kapittel 4, ville kunne være effektivt i kartlegging av vanskene. En slik tilnærming kan gi et visst innblikk i hvilke frasestrukturer og transformasjonsregler barnet bruker. Selv om vi har begrenset kunnskap om barns syntaktiske vansker, er verktøy fra grammatisk analyse et godt hjelpemiddel til å kunne analysere barnets utsagn og beskrive vanskene. Samtidig gir det handlingskompetanse. Det er ikke så lett å avsløre mindre grammatiske vansker i alminnelig samtale. Lyster (1995) har mange forslag til strukturerte observasjonssituasjoner og praktiske spesialpedagogiske tiltak i forhold til syntaktiske vansker. Dette vil samtidig øke barnets syntaktiske bevissthet. Manglende syntaktisk bevissthet øker faren for leseproblemer. Flere forskningsrapporter peker på en sammenheng mellom syntaktiske vansker og lese-/skrivevansker (Tunmer et.al. 1987, Scarboursaugh 1990, Pratt et.al. 1982). Ut fra et forebyggende perspektiv er det viktig å rette oppmerksomheten også mot syntaktiske vansker.

En kan ikke trene seg bort fra alle språkvansker. Det er imidlertid viktig at barnet får anledning til å ta i bruk de språklige ressursene det har, og at det blir tatt hensyn til barnets språklige begrensninger i undervisningen. Denne type innsikt som vi har vært inne på nå, gjør det mulig å finne gode læringsstrategier der barnet kan utnytte sine sterke sider. Men språkvansker har også konsekvenser for daglig kommunikasjonen. Det er viktig at denne siden blir ivaretatt for å forebygge emosjonelle og atferdsmessige vansker som en konsekvens av språkvanskene. Dette er et perspektiv som spesialpedagogene i undersøkelsen var oppmerksomme på og utforme tiltak i forhold til.

8.2.6 SPRÅKVANSKER OG FLERSPRÅKLIGHET

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at 11 prosent av barna med språkvansker i Finnmark og Troms også er flerspråklige, de fleste med samisk som morsmål. Mange av spesialpedagogene så dette som en kompliserende faktor. De hadde "lyst til" å gi råd om valg av enspråklighet ut fra faglige vurderinger. Men de så også det kontroversielle i et slikt råd ut fra det de oppfattet som rådende ideologiske og politiske synspunkter. Noen så svært klare dilemmaer som at valg av ett språk vil føre til at en velger bort viktige personer i et barns liv.

To-språklighetsforskningen er omfangsrik, men er ikke rettet mot barn som har grunnleggende problemer med språket. Spesialpedagogene føler

behov for faglig støtte for sin overbevisning om at to eller flere språk må være mer komplisert enn ett språk. I faglitteraturen finner de ikke fokusering på dette feltet. Når de henvender seg til kompetansesentrene, får de motstridende svar. Noen har da gjort et valg. De sier at dette vet vi lite om. Men ut fra vår kunnskap om normal flerspråklig utvikling, og vår kunnskap om den nære skolehistorie med undertrykking av samisk og kvensk språk, velger vi å se på flerspråklighet som en ressurs, også for denne gruppen.

De fleste spesialpedagogene følte seg hjelpeløse i forhold til kombinasjonen språkvansker og flerspråklighet. De spesialpedagogiske handlingene var i første rekke rettet mot kartlegging av norskspråklige ferdigheter. De stilte spørsmål til foreldrene om det eller de ikke-norske språkene. Spørsmålene er i første rekke rettet mot lydrepertoar og inntrykk av ordforrådet. Noen brukte tolk til deler av Reynells språktest. Dette er en kontroversiell framgangsmåte hvis ikke de aktuelle språkene har en språkstruktur som er lik norsk. Verken samisk eller finsk har det. Heller ikke tamilsk eller russisk som er tallrike innvandrergupper i Finnmark. Dette er heller ikke helt enkelt i forhold til ordforråd. Et flerspråklig barn vil gjerne ha erfaringer med språkene på ulike områder med ulike personer. Det er derfor viktig i kartleggingsarbeidet å ha kunnskap om i hvilke sammenhenger de ulike språkene brukes.

Flerspråklighet er i utgangspunktet ikke et spesialpedagogisk anliggende. Men også flerspråklige barn kan ha spesialpedagogiske behov. Derfor trenger spesialpedagogene kunnskap på dette området. Et barn som har vansker med sitt andre språk som sitt eneste problem, har ikke behov for et spesialpedagogisk opplegg, men for god språkundervisning. Et barn som har karakteristiske vansker med morsmålet eller morsmålene, har et spesifikt problem det bør handles spesialpedagogisk i forhold til. Det kreves kunnskap om språkstruktur og flerspråklighet generelt for "å begynne å nøste" i utredningen av denne type vansker.

8.3 Hva er kommunikasjon og kommunikasjonsvansker

Vi har allerede vært inne på at spesialpedagogene som ble intervjuet, understreket at de primært ikke fokuserte på spesifikke språkområder. De la i første rekke vekt på samspill og sosial kompetanse. Det de opplevde som viktigst i det spesialpedagogiske arbeidet, var å skape trygghet slik at barnets selvtillit kunne bli ivaretatt og at barnet fikk utvidet sine lekeferdigheter.

8.3.1 HVA ER KOMMUNIKASJON

Hvordan har så de intervjuede spesialpedagogene definert kommunikativ kompetanse? Dette kan oppsummeres i følgende seks utsagn om kommunikasjon:

- "Kommunikativ kompetanse er å uttrykke behov, mestre desentrering, tolke non-verbale uttrykk og holde fast på tema".
- "Kommunikativ kompetanse er å ha felles kode både i forhold til innhold og bruk. Koden er lyder satt sammen til ord, setninger og tema".
- "Kommunikativ kompetanse er språk + kunnskap om kulturelle normer".
- "Kommunikativ kompetanse er å gjøre seg forstått, kunne uttrykke seg verbalet eller non-verbalt".
- "Kommunikativ kompetanse er samspill".
- "Kommunikativ kompetanse er alternativ kommunikasjon, ikke-verbalt språk".

Rommetveit (1981) beskriver kommunikasjon som en kjede. Første lenke i kjeden er talerens intensjon om å formidle et budskap. I neste lenke innkodes dette i et medium, vanligvis verbalt språk, dette presenteres, mottas av lytter og tolkes i tråd med talerens intensjon. Intensjon om å formidle noe og tolkning ut fra denne intensjonen, er sentralt. Grice (1975) uttrykker dette som en kompleks form for intensjon som må bekreftes av lytter.

Hvis en ser spesialpedagogenes definisjoner under ett, vil en finne igjen alle sentrale element i definisjonene. I en definisjon pekes det på felles kode som en forutsetning. I Rommetveits definisjon uttrykkes dette som å innkode budskapet i et medium som mottas av lytter. I en annen definisjon pekes det på at kommunikativ kompetanse er å gjøre seg forstått. Ovenfor er dette beskrevet som tolkning av budskapet ut fra talerens intensjon. Dette krever at taler og lytter kan ta hverandres perspektiv.

Spesialpedagogene snakket lite om kommunikasjon uten at de fikk direkte spørsmål om dette. De snakket heller ikke mye om dialogferdigheter. Når det blir stilt spørsmål om kommunikasjon og dialog, ble disse begrepene brukt om hverandre og vurdert som "nærmest synonyme" til samspill og sosial kompetanse. Alle de nevnte begrepene beskriver noe som foregår mellom minst to personer. Derfor er samspill en del av den kommunikative handlingen, og kommunikativ kompetanse vil forutsette sosial kompetanse. Men kommunikasjon er likevel mer enn samspill. Kommunikasjon innbefatter alltid et element av tolkning av responsen i samspillet (Bjerkkan 1996).

Kommunikasjon foregår alltid i en kontekst. Det er i semantikken en finner det kontekstuavhengige språket. Lytterens tolkning av talerens ytring påvirkes derfor av konteksten. I en av definisjonene trekkes det non-verbale språket fram, i en annen de kulturelle normene. Begge deler er en del av den kontekstuelle rammen som kommunikasjonen foregår i. Men

kontekst er mer enn dette. Kontekst er også den fysiske situasjonen vi befinner oss i, vår "kunnskap om verden" og samtalepartnerens sosiale rolle og erfaringsbakgrunn. Vi kan med andre ord snakke om en fysisk, kognitiv og sosial kontekst i tillegg til den språklige og non-verbale konteksten (Prutting 1982). Noen av spesialpedagogene i intervjuene viet den fysiske konteksten oppmerksomhet ved å henvise til at de observerte i ulike situasjoner, som f.eks. "i dukkekroken", "ved bordet under måltid", "i garderoben". Intensjonen var å observere samspillet i både strukturerte og ikke-strukturerte situasjoner. Det ble ikke henvist til den kognitive eller sosiale konteksten, som f.eks. samtaledeltagernes miljøbakgrunn og reglene for interaksjon i barnas ulike miljø. Jo større kulturforskjeller og forskjeller i erfaringsbakgrunn, jo viktigere blir den kognitive og sosiale konteksten. Den språklige konteksten, det som ble sagt før og etter den aktuelle ytringen, ble heller ikke trukket fram. De la imidlertid vekt på den non-verbale konteksten forstått som bruk av gester, mimikk og kroppsspråk for øvrig. At ulike sider av konteksten ikke ble trukket fram, betyr ikke nødvendigvis at spesialpedagogene overser dette i sin tolkning. Men det synes ikke som de har et bevisst forhold til alle de kontekstuelle sidene. Forståelse av implisitt overført informasjon skjer ut fra kontekstuelle vurderinger. Skal kommunikasjonen lykkes, må lytteren tolke den språklige ytringen ut fra en adekvat kontekst. Hva som er adekvat kontekst er avhengig av lytterens forståelse av talerens intensjon. Pragmatikk handler om regler for styring av språk i kontekst. Hvis en ikke har et reflektert forhold til dette, får det konsekvenser for hva en ser etter og de spørsmålene en stiller i kartleggingsarbeidet og for de spesialpedagogiske tiltakene dette munner ut i. Manglende bevissthet rundt de ulike sidene ved konteksten kan føre til at en blir "forvirret" av at barnets språkprestasjoner varierer. Det hender at forklaringene på dette er at "han forstår det han vil forstå", "hun er ikke alltid like samarbeidsvillig" og lignende.

8.3.2 KARTLEGGING OG TILTAK

Rommetveit (1981) beskriver det talte ordet som et fragment i en mer omfattende kommunikasjonsprosess. Vi har sett at vi har tre kilder til informasjon i kommunikasjonen. Det er språket, den fysiske konteksten og deltagerens "kunnskap om verden". Dette foregår alltid i en sosial ramme. Når spesialpedagogene fokuserer så sterkt som de gjør på samspill og sosial kompetanse, fokuseres det nettopp på den sosiale rammen. Sosial kompetanse er evnen til å lykkes i å omgås andre mennesker (Lamer 1997). Dette er også element i kommunikasjonen, men kommunikasjon er også tolkning. Skal kommunikasjonen lykkes, må lytterens tolkningen bekreftes av taleren. En kommunikasjonshandling er alltid en sosial handling, men en sosial handling er ikke alltid en kommunikasjonshandling. Spesialpedagogene rettet oppmerksomheten mot helt grunnleggende forutsetninger for kommunikasjon. De brukte observasjon som kartleggingsmetode for å få kunnskap om barnets evne til samspill. De stilte spørsmål om barnet kunne samarbeide, hvordan det tok kontakt, om det behersket allmenne koder

for sosialt samvær og om hvilken rolle barnet fikk i leken. Under måltid og i garderobesituasjonen observerte de om de tok i mot kollektive beskjeder. Nøkkelord i observasjonsarbeidet var initiativ og samspill.

For å kunne delta i en samhandling må barnet kunne koordinere sin oppmerksomhet med den personen det samhandler med. Det forutsetter at barnet kan ta initiativ og klare å etablere en felles referanseramme med sin samtalepartner. Deltakerne i samhandlingen må etablere et felles fokus. En del av spesialpedagogene nevner dialogen som en viktig del av samspillet. Evne til å ta initiativ og svare på andres initiativ, er et grunnleggende element i dialogen. Dette beskrives som evne til tur-taking. En del barn med språkvansker har problemer på dette området. Noen av barna bruker sjelden signaler til å rette oppmerksomheten mot seg selv. Autister, f.eks. retter oppmerksomheten mot objekter istedenfor seg selv (Feilberg 1997, Tigerman & Primavera 1984). Dette viser kvalitative forskjeller mellom barn med og uten vansker. Evne til å peke ut sitt eget fokus er derfor et viktig punkt å rette oppmerksomheten mot i observasjonen under kartleggingen. En annen forutsetning for å mestre tur-takingen i dialogen, er at begge deltakerne kan bruke og tolke oppmerksomhetsmarkører som øyekontakt, fysisk berøring og tiltale av samtalepartneren for å signalisere at de vil skifte rolle i en dialogsekvens. Autister har problemer også på dette området. De blir lengre i rollen som taler og lytter enn andre. De har også hyppigere og lengre perioder med øyekontakt under monologene (Baron-Cohen 1988). Antall turer i en dialog er avhengig av deltakernes initiativ, men også av hvilke reponsstrategier de bruker. En del autister bruker ekkolali som responsstrategi for å ivareta sin tur i dialogen (Prizant & Rydell 1984). Tidlig i utviklingen er gjentakelser og parafraseringer, der barnet ikke gir en selvstendig respons, men omformer samtalepartnerens siste ytring, vanlige responsstrategier. I Feilbergs (op.cit.) undersøkelse av dialogene hos 3 barn, fant hun at 1 av barna overså initiativ som ikke tok utgangspunkt i egen interesse. Dette skapte mange brudd i dialogen. Tigerman & Primavera (1984) fant i en annen studie at det var mulig å påvirke autistiske barns samhandling ved å ta utgangspunkt i barnets egen aktivitet. Feilberg (1997) påpeker videre i sin studie at utvikling av monologen er viktig for utvikling av dialogen. Det er i monologen barnet får erfaring med å utvikle tema. Spesialpedagogene i intervjuene var opptatt av økt voksentetthet, nettopp for å kunne gi rom for at barnet skulle kunne få være språklig aktivt. Utviklingen av dialogmessig selvstendighet ser ut til å henge sammen med at den voksne trekker seg tilbake og dermed legger større ansvar på barnet. Men skal barnet mestre å drive dialogen videre, må den voksne samtalepartneren vente, ta minimale initiativ og returnere spørsmål. På denne måten oppfordres barnet til egen aktivitet.

Spesialpedagogene observerte om barnet tok initiativ til samspill ved å bruke språket eller ved knuffing. De observerer hvordan barnet brukte kroppsspråket. De så etter hvilken rolle barnet fikk i samspillet. Fikk barnet

alltid rollen som baby eller hund? Dette er relevante observasjoner, men det er også behov for å få med flere nyanser i observasjon av dialogspillet. Feilberg beskriver dialogen som en glidelås der tennene til de to halvpartene griper i hverandre. Det blir da viktig å observere hvordan dominansforholdet i dialogen er, selv om dialogen til et barn med språk/kommunikasjonsvansker vil være usymmetrisk. Det blir også viktig å observere hvordan samtalepartnerne tar initiativ til nytt tema. Sjekker initiativtakeren om samtalepartneren er med? Hvilke responsstrategier bruker barnet? Klarer barnet å holde på de andres oppmerksomhet? Hvordan signaliserer barnet at det vil skifte rolle i kommunikasjonen? Gir barnet non-verbale meldinger på hva som er interessant eller på hva det ikke forstår? Når skjer kommunikasjonbrudd? Hvordan repareres disse?

De spesialpedagogiske tiltakene som ble tilrådd for barn med vansker, var barnehageplass for førskolebarna, økt bemanning og mindre grupper for både før- og skolebarn. Siden kommunikasjon alltid foregår i en sosial kontekst, synes det å være relevant å foreslå tiltak der forholdene legges til rette for sosial samhandling. En observerer sosial kompetanse og veileder de voksne til å gå inn i å støtte barnet i sine forsøk på sosial samhandling. Også dette er relevante tiltak. Spesialpedagogene har sterk faglig støtte for dette i og med at kommunikativ kompetanse forutsetter sosial kompetanse (Cantwell et.al. 1978, Wetherby 1986, Baron-Cohen 1988). Organisering i små grupper er et organisatorisk tiltak, men for at det skal bli et tilfredsstillende spesialpedagogisk tiltak, er det nødvendig med en teoretisk forståelse og evne til å omgjøre teori til praksis. Tiltakenes kvalitative verdi er avhengig av de voksnes innsikt i hva sosial og kommunikativ kompetanse er.

8.3.3 ALTERNATIVE KOMMUNIKASJONSFORMER

Når det gjelder alternative/støttende kommunikasjonsformer, er det aktuelt i forhold til 4 hovedgrupper. Det er barn med psykisk utviklingshemming, multifunksjonshemming, sansehandikap og motoriske vansker. I denne undersøkelsen ble det ikke stilt spørsmål eksplisitt om hvilken gruppe spesialpedagogene hadde erfaring med. Det gjør undersøkelsen uryddig på dette punktet. Indirekte kommer det fram at de fleste 14 kontorene som hadde brukere med alternativ/støttende kommunikasjonsformer siste årsmeldingsår, brukte tegn-til-tale. Mange av tegnbrukerne var barn med Downs syndrom. To av kontorene hadde spesialpedagogisk arbeid rettet mot kommunikasjon for multifunksjonshemmede og for autister.

Tegn-til-tale var det første alternativet som ble vurdert når barnet ikke utviklet talespråk. En gjorde seg refleksjoner om at det viktigste var at barnet kunne gjøre seg forstått, og at en dermed ikke gjorde noe galt når en gikk i gang med tegn-til-tale. Innføringen ble drøftet på samarbeidsmøter mellom foreldre, barnehage og PP-tjenesten. Det var en vanskelig avgjørelse for foreldrene. De viste ofte en skeptisk holdning. Bruk av tegn

virket fremmed og de var redde for at det skulle hindre utvikling av talespråk. De ser at bruk av tegn-til-tale kan virke stigmatiserende. De fleste spesialpedagogene la ned mye arbeid i å motivere foreldrene, sørge for kurs for foreldre og andre aktuelle samtalepartnere i nærmiljøet og for barnehagepersonalet. En ble i fellesskap enige om i hvilke situasjoner en skulle bruke tegn, hvordan de andre barna skulle involveres og for en nær kommunikasjonsutveksling mellom barnehage og hjem. Det ble lagt vekt på at barnet skulle være aktiv i kommunikasjonsprosessen.

Sandfallet kompetansesenter har vært pådrivere for bruk av Karlstadmodellen i tegn-til-tale opplæringen. Denne modellen er utviklet av Johannson (1988, 1990, 1996). I denne behandlingsmodellen arbeider en etter 3 hovedideer. For det første er det lagt vekt på tidlig start av stimulering av samspillsmønstre. Omgivelsene skal bruke tegn-til-tale så tidlig som mulig etter fødselen. Tegn-til-tale skal være den naturlig kommunikasjonsformen og tas i bruk før en har etablert andre samspillsmønstre. For det andre er det lagt vekt på daglige treningsdoser der visse moment blir gjentatt i flere påfølgende dager. Spesialpedagogens oppgave blir å hjelpe foreldrene til å få dette som en del av de daglige rutinene. For det tredje er det lagt vekt på en sterk struktur og systematiske oppbygning av opplegget. Treningen er svært strukturert. Det settes mål som brytes ned til de minste treningskomponentene.

I følge spørreundersøkelsen er det 6 PPT kontor i Finnmark og Troms som arbeider med tegn-til-tale etter denne modellen. Det er en krevende arbeidsform der motivasjon over tid forutsetter forståelse for den teoretiske bakgrunnen til modellen. En slik arbeidsform forutsetter oppfølging over år. Spesialpedagogene rapporterer at de etter hvert har gode rutiner for oppstart, men det er vanskelig å følge opp den struktur og systematikk som opplegget krever. Foreldrene føler det unaturlig å bruke tegn når barnet etter hvert forstår en del daglig tale. Barnehagen sliter med å få alle ansatte til å bruke tegn i alle situasjoner. Flere kontor rapporterer at de strever, og at det hele har en tendens til å renner ut i sanden etter noe tid, et problem de deler uavhengig av modell for innføring av tegn-til-tale. Et generelt problem er gjennomtrekk av personalet som har fått opplæring i metoden. Bare ett kontor har erfaring med å komme så langt som til flereords-ytringer. Alle kontorene opplever overgangen til skole som en bøyg. Samarbeidet strander ofte på at skolen svært sent tar avgjørelse om hvilken lærer som skal ha klassen med tegnbrukeren. Skolen må opparbeide tegnkompetanse, og det er som regel bare en lærer som tilegner seg denne kompetansen, ofte etter at eleven har begynt på skolen. Skolens arbeidsform og organisering krever at flere lærere kan bruke tegn for at eleven skal få et tilfredsstillende opplæringstilbud.

For noen av barna er tegn-til-tale et midlertidig tiltak. Tegn-til-tale kan virke stimulerende for utvikling av verbalt språk og gjør bruk av tegn unødvendig på lengere sikt. Men erfaringene fra arbeidet med tegn-til-tale

forteller også noe om hvor krevende det er å etablere alternative kommunikasjonsformer. Barnet skal ikke bare lære tegn, men lære å kommunisere med tegn i en verden der alle rundt dem kommuniserer ved hjelp av verbalt språk. Det kan se ut som man undervurderer både den ressursmessige og faglige siden ved innføring av tegn-til-tale som kommunikasjonsform. Barnet skal lære tegn og ord for eksisterende begrep. Det skal også utvide begrepsapparatet og lære tegn og ord som symbol for nye begrep. I den normale språkutviklingen vil ganske snart ord og begrepsutviklingen følges at. Tidspunktet for innføring av tegn vil avgjøre om en får samme situasjon for brukere av tegn-til-tale. Ved bruk av Karlstadmodellen starter en så tidlig at en får begrep, ord og tegn parallelt. Barnets begrensninger kompenseres gjennom bruk av den visuelle og manuelle kanal. Barnet kan ha begrensninger i forhold til å oppfatte lyd- og talesignaler gjennom den auditive kanal, og det gis da tilleggs informasjon gjennom den visuelle kanal ved bruk av tegn. Intensjonen er at barnets språk og kommunikasjon utvikles som en integrert del av barnets totale utvikling. Barnets utvikling av tegn som kommunikasjonsform, går da parallelt med den kognitive, sosiale og motoriske utviklingen. I de tilfellene en starter opp med tegn-til-tale på et senere tidspunkt, er det ikke gitt at en får en slik integrert utvikling. Det er vanlig prosedyre i barnehagen at en starter med å innføre ett nytt tegn hver uke. Tegn-til-tale brukes da i de situasjonene som tegnet passer, i de andre situasjonene må en basere kommunikasjonen på verbalt språk. Barnet vil da ha to symbolsystem alt etter kommunikasjonssituasjonen, noen ganger bare tale, andre ganger tegn-til-tale.

Bryen og Joyce (1985) har vurdert et større antall rapporter etter innføring av alternative kommunikasjonsformer. De som lyktes best, var de som kombinerte språktrening og dagligdagse rutinesituasjoner. Spesialpedagogene i undersøkelsen var opptatt av nettopp dette. De startet innføring av tegn-til-tale i rutine situasjoner. I de tilfellene det ble satt mål for arbeidet, var det ofte at barnet skulle lære ett tegn i uka og at tegnet skulle brukes i rutinesituasjoner. Dette er et strukturelt mål. Det var også eksempler på funksjonelle mål, som f.eks. bruke tegnet til å be om noe. Det ville vært naturlig med flere ulike funksjonelle mål som å bruke tegn til spontant å be om oppmerksomhet, påvirke andres atferd ved bruk av tegn i tillegg til spontant å be om noe.

Kommunikasjon er ikke bare å overføre et budskap fra en avsender til en mottaker. Det er også sosial kontakt, å ble kjent, kontrollere, oppnå, spørre, kommandere (Finne 1988). Dette er sider ved kommunikasjonen som hjelpemiddelbrukere har problemer med. De som lykkes best, er tegnbrukerene (Bryan og Joyce 1985). Men skal en lykkes, kreves mer enn innføring i tegn. Det er nødvendig med samtaletrening. De må få erfaring i å be om ting, påvirke andre, sette i gang en interaksjon, spørre osv. Spesialpedagogene brukte tegn til barnet. De oppmuntret andre barn og foreldre til å bruke tegn. Barnet lærte tegn, men brukte de sjelden på eget initiativ. Det er viktig å uttrykke klare forventninger i form av mål. Det kan

være at barnet skal uttrykke seg ved hjelp av tegn oftere, i nye situasjoner, ta flere initiativ. Det var få eksempler på funksjonelle mål for opplæringen i tegn-til-tale. Det er samtidig viktig å være klar over at verken tegn-til-tale eller andre kommunikasjonsmidler kan erstatte tale.

Vi har allerede vært inne på at i normalutviklingen overser barnet ofte dialogsekvenser som ikke tar utgangspunkt i barnets interesser (Feilberg 1997). Det har også vært referert til forskning som viser at en kan påvirke autisters deltagelse i dialog ved å ta utgangspunkt i dere aktivitet (Tigerman & Primavera 1984). Det er da nærliggende å tenke at dette også vil gjelde for brukere av tegn-til-tale. Det vil da være vanskelig å følge gjeldende praksis der en legger en plan for hvilket tegn barnet skal lære i uke 1, 2, 3 osv. En må tilpasse seg barnets interesse og innføre og bruke tegn ut fra hva barnet har sin oppmerksomhet rettet mot.

I arbeidet med alternative kommunikasjonsformer blant multifunksjonshemmede var ett av kontorene svært oppmerksomme på samspillspartnerens rolle. Spesialpedagogen ble trent til å lete etter barnets kommunikative uttrykk og bekrefte dette. Tidligere har man lagt større vekt på overfortolkning. I den naturlige kommunikasjonsutviklingen er foreldrenes overfortolkning av barnas gråt, smil og babling, som om barna hadde en kommunikativ hensikt, vært sentral. Må denne måten har barna fått konsekvente tilbakemeldinger og etter hvert har uttrykkene fått en hensikt. Denne kunnskapen har man overført til kommunikasjonstrening med multifunksjonshemmede. Nå har en dreid oppmerksomheten mot det kommunikative uttrykket som barnet allerede har. Dette krever sensitive og årvåkne kommunikasjonspartnere. Oppmerksomheten rettes mot spesialpedagogens, foreldrenes og andre samspillspartnerens evne til å tolke den multifunksjonshemmedes uttrykk og bekrefte dette. I dette arbeidet har en dannet et nettverk mellom fagfolk og foreldre. En gjør videoopptak og bruker dette som utgangspunkt i veiledningen. Målet er å utvide omgivelsenes evne til å forstå og respondere. En ønsker å forhindre at omgivelsene overser signal som det multifunksjonshemmede barnet sender ut. Det er viktig å få oppmerksomme kommunikasjonspartnere og gi de multifunksjonshemmede tilstrekkelig responstid. Arbeidet i nettverksgruppene har, i følge spesialpedagogene i PP-tjenesten, vært en positiv arbeidsform. En møtes regelmessig over tid. En har et konkret utgangspunkt for veiledningen. Alle som deltar har praktisk erfaring med multifunksjonshemmede og er aktivt deltagende i prosessen. I dette arbeidet var spesialpedagogen ved PP-tjenesten aktive deltakere i utforming, gjennomføringen og evalueringen av tiltakene. Til sakkyndighetsarbeidet søkte en i stor grad hjelp fra sykehusenes habiliteringsenhet. Det ser ut til at en slik arbeidsform er effektiv i arbeidet med overføring av kompetanse fra en gruppe til en annen.

8.4 Hvordan evalueres det spesialpedagogiske arbeidet

I intervjuene ble det stilt 3 spørsmål i forhold til evaluering av det spesialpedagogiske arbeidet. Det var spørsmål om mål for arbeidet, hvordan evalueringen ble foretatt og hvor ofte dette skjedde.

For å kunne se nærmere på disse spørsmålene er det nødvendig å se på arbeids- og ansvarsfordelingen mellom PP-tjenesten og barnehage/skole. Her er det spørsmål både om hvem som skal evaluere og hva som skal evalueres. Et viktig sideblikk i en slik drøfting er overføring av kompetanse.

En kort oppsummering fra undersøkelsen viser sammenfallende svar. Det er barnehage og skole som har ansvaret for utarbeiding av individuell opplæringsplan. Det er pedagoger og spesialpedagoger i barnehage og skole som formulerer mål, utformer og gjennomfører de spesialpedagogiske tiltakene og som står for evalueringen. Spesialpedagogene i PP-tjenesten deltar i basisgruppe sammen med foreldre og de som har ansvar for det daglige spesialpedagogiske arbeidet. Her skjer det også en fortløpende evaluering ut fra møtelederens spørsmål om hvordan arbeidet går, og det rapporteres tilbake at utviklingen har vært god/blitt flinkere til å prate/husker flere ord og lignende. Men i dette ligger ikke noen grundig eller systematisk evaluering. Ved barnehage og skole holdes det halvårige evalueringsmøter. Det er ikke alltid spesialpedagogene ved PP-tjenesten har kapasitet til å delta på disse. De får da en skriftlig halvårsvurdering sammen med søknad om ressurser for neste tildelingsår.

Skal barnet få et godt spesialpedagogisk tilbud, må det være en sammenheng mellom hva som skal læres og hvordan dette skal læres og undervises. Det må tas avgjørelser om hvilke sekvenser innholdet i lærestoffet skal deles i. Dette må skje på bakgrunn av elevens styrke og svakheter. Underveis må det skje en evaluering av elevens framgang og lærerens undervisning. Det er vanskelig å finne eksempler på at PP-tjenesten deltar på denne type evaluering av det spesialpedagogiske arbeidet.

Ut fra offentlige dokumenter vet en at PP-tjenesten har mange oppgaver; både utredning, rådgivning, hjelp til enkeltelever, forebygging og deltagelse i samarbeid med oppfølgingstjenesten (Håndbok for PPT 1997). Undersøkelser er definert som et hovedarbeidsområde, men det står også at et spesialpedagogisk hovedarbeidsområde er å hjelpe barnehage og skole i utarbeiding av individuelle opplæringsplaner i forhold til barn med spesielle behov. Målformuleringene er en vesentlig del av arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Stenhouse (1975) definerer mål som intendert læringsresultat. Spesialpedagogene på ett av de kontorene som deltok i intervjurunden, var aktive på dette området. Ansvaret for utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner ligger helt klart på barnehage og skole. Det er imidlertid PP-tjenesten som foretar en helhetlig vurdering av om innhold, organisering og omfang av individuelle opplæringsplaner vil gi

eleven et kvalitativt likeverdig tilbud. På landskonferansen for PP-tjenesten uttalte statssekretær Helgesen, iflg. Skolepsykologi 7/1998, at PP-tjenesten også skal fungere som en sentral instans når det gjelder å styrke handlingskompetansen i skole og barnehage. Intensjonen med å øke bemanningen er å knytte PP-tjenesten nærmere til handlingsarenaene. I denne undersøkelsen har jeg oppfattet at PP-tjenesten prioriterer utredningsarbeidet. De fleste kontorene er aktive ved igangsetting av spesialpedagogiske tiltak. De bruker tid til å informere om resultatet av kartlegging og kommer med råd og forslag om aktuelle metoder og arbeidsformer. Noen av kontorene holder kurs, f.eks. om språkstimulering, tegn-til-tale og begrepstrening etter visse metoder. Men detaljene ved utforming av mål for det spesialpedagogiske arbeidet, utarbeiding av individuell opplæringsplan og evaluering av tiltakene overlater PPT-kontorene i undersøkelsen til barnehage og skole. Dette setter store krav til handlingskompetansen i barnehage og skole. Høgskolen i Finnmark sitt prosjekt om kvalitet i det spesialpedagogiske arbeidet, fant at omtrent like mange elever som mottok spesialundervisning etter enkeltvedtak, ble undervist av lærer uten spesialpedagogisk utdanning som med spesialpedagogisk utdanning (Stangvik et.al. 1998).

Nordahl og Overland (1992) peker på at det er en viss uenighet om hvor presis målene for det spesialpedagogiske arbeidet skal være. De stiller spørsmål om målene skal styre opplæringen eller om de skal være retningsgivende. Hvis de skal styre opplæringen, kreves det klare og presise mål som har kun én tolkningsmåte. Dette fører til lukkede formuleringer av ferdighetsmål. La oss si at et barn med fonologiske vansker sier duft for gutt og tåre for Kåre. Barnets problem er at det flytter artikulasjonsstedet for /g/ og /k/ fra et bakre til et fremre artikulasjonssted. Et aktuelt mål er da å flytte artikulasjonsstedet fra fremre til bakre for å fjerne forvekslingen mellom /g/ og /d/ og /t/ og /k/. Dette er et persist mål som en kan evaluere det spesialpedagogiske arbeidet i forhold til. Men arbeidet med dette forutsetter at barnet forstår at utydelig tale får konsekvenser for kommunikasjonen. Et aktuelt mål vil derfor være å utvikle barnets kommunikative bevissthet. Dette er en åpen målformulering som det ikke er så lett å evaluere arbeidet etter. Det er ikke mulig å styre all opplæring slik at det kan oppsummeres i ulike arbeidsmål og delmål, og tro at en oppnår et overordnet mål. Målnedbrytning er avhengig av type hovedmål.

De fleste målformuleringene som ble funnet i denne undersøkelsen var av typen

- utvikling av selvbilde
- lære sosiale spilleregler/sitte i ro i samlingsstunden/styrke samlek/lære å vente
- utvikle språkferdigheter/bruke språket aktivt/utvikle talespråk

- utvikle funksjonelt talespråk til å kommunisere med/bedre kommunikasjonen

Det var også eksempler på mål som

- dele ord i stavelser
- automatisere lyd – bokstav-assosiasjonen
- lese enkle ord
- lære grunnbegrep

Hvordan kan en oversette bedring av f.eks. språkferdigheter og kommunikative ferdigheter til praktisk handling? For å kunne gjøre det må en ha gode kunnskaper om hva språk og kommunikasjon er. Klarer en ikke dette "oversettelsesarbeidet", klarer en heller ikke å vurdere om de spesialpedagogiske handlingene er hensiktsmessige. Den mest hensiktsmessige formen for målformulering er å uttrykke både den endring en ønsker hos eleven og på det området dette skal komme til uttrykk (Stenhouse 1975). Målformuleringer som å bruke av tegn-til-tale, kunne ta initiativ, ta imot beskjeder, uttrykker en endring som en ønsker hos eleven, men ikke hvor dette skal komme til uttrykk. Målene står da mer som intensjoner for det spesialpedagogiske arbeidet, ikke som mål en kan evaluere i forhold til.

Evaluering er viktig siden forskningen ikke har klart å dokumentere effekt av spesialundervisning. Hensikten med målformuleringene er å kunne evaluere det spesialpedagogiske arbeidet. Evalueringen bør, i følge Cronbach (1963 i Stenhouse 1975), foregå på 3 nivå. Det er for det første en faglig evaluering. I dette ligger det en evaluering av undervisningsmaterieell, metoder og hvilke forandringer som har funnet sted hos eleven. For å kunne foreta valg av undervisningsmaterieell og metoder, må en ha en teoretisk forståelse å tenkt ut fra. For det andre må en evaluere om en har klart å identifisere elevens behov for veiledning i læringsprosessen. Gis instruksjonen på den mest hensiktsmessige måten? Har man gjort de riktige utvalgene av lærestoff? Har man systematisert dette på en hensiktsmessig måte? Hvordan skal man gjøre eleven kjent med sin egen framgang og nest trinn i læringsprosessen. I kartleggingsarbeidet ble det fokusert på elevens forutsetninger, men det er behov for å evaluere underveis de praktiske konsekvensene av dette i undervisningen. For det tredje er det behov for en evaluering av skolesystemets organisering av det spesialpedagogiske tilbudet og lærernes undervisning. Ut fra dette vil evalueringen rette seg mot det faglige innholdet og de metodene som brukes i undervisningen, om det er tilpasset eleven og om eleven gjør framgang og til sist om det organisatoriske og undervisningsmessige tilbudet skolen gir til eleven er godt nok.

Det er vel kjent at barn med spesielle behov har rett til et likeverdig opplæringstilbud i flg. Opplæringsloven. Det gir rett til et spesialpedagogisk tilbud som er i samsvar med evner og forutsetninger. Etter Stortings-

melding 23 (1997-98) er PP-tjenesten bærebjelken i den spesialpedagogiske tiltaksjeden. Det blir derfor viktig at spesialpedagogene har kunnskap om vansker, funksjonsnivå og ferdigheter i tilrettelegging av opplæring. Denne kompetansen må de kunne overføre til personalet i barnehage og skole. I flg. Egge & Holum (1999) er ikke PP-tjenesten bærebjelken i det spesialpedagogiske arbeidet. Mangel på tid er en vanlig forklaring på manglende tilstedeværelse i barnehage og skole. Dette fører til, i følge Egge & Holum, at PP-tjenesten ikke oppfattes som troverdig fordi de ikke har direkte kontakt med barnet og dermed ikke felles fokus med personalet. Denne konklusjonen kan ikke trekkes ut fra denne undersøkelsen rettet mot PP-tjenesten for Finnmark og Troms. Undersøkelsen er rettet mot PP-tjenesten, og ikke mot tjenestens samarbeidspartnere. I denne undersøkelsen var det store variasjoner i hvor sentral PP-tjenesten var i veiledningsarbeidet. Dette momentet ble likevel aktivert på bakgrunn av den sterke vektleggingen av utredningen og den perifere rollen mange av spesialpedagogen i PP-tjenesten hadde i forhold til utarbeiding av tiltak og evaluering av disse.

Individuell tilpasning av undervisning ut fra den enkeltes forutsetninger og en inkludering i det sosiale fellesskap, er krevende spesialpedagogisk oppgaver. Den spesialpedagogiske kompetanse som er i barnehage og skole, varierer fra sted til sted. PP-tjenesten har som sin definerte oppgave å delta i kompetanseoppbygging i barnehage og skole. I hvor stor grad barnehage og skole har behov for PP-tjenestens bidrag, vil variere etter hvilken spesialpedagogiske kompetanse den enkelte barnehage og skole besitter. Der det er få pedagoger med spesialpedagogisk utdanning, øker behovet for spesialundervisning. For at PP-tjenesten skal kunne fylle sin oppgave, kreves det at tjenesten har tid og kompetanse til å gi veiledning over tid. Sentralt i en slike kompetanseoppbygging er at personalet i barnehage og skole får utvikle bevissthet rundt egen praksis. Det er nødvendig at spesialpedagogene i PP-tjenesten formidler forståelse av barnets vansker og konsekvensene av dette. Bevissthet og forståelse er forutsetninger for å skape trygghet i utføring av det spesialpedagogiske arbeidet. Veiledningen må derfor foregå over lang nok tid til at en kan se konkrete endringer hos barnet og at personalet har fått økt sin kompetanse. Dette er en del av det sakkyndige arbeidet. Det kreves både formell faglig kompetanse og handlings- og prosesskompetanse i dette arbeidet (Jørgensen 1999). Jørgensen peker på at den faglige kompetansen er grunnlaget for varierte undersøkelsesmetoder og bred informasjonsinnhenting med utgangspunkt i problemstillingen. PP-tjenesten har helt klart bred kompetanse på noen områder, men er seg bevisst en mindre kompetanse på andre områder. Det ser ut som manglende fokus på handlingsplanen er PP-tjenestens akilleshæl. Det sakkyndige arbeidet inneholder primært utredninger, delvis planlegging av tiltak, men i liten grad måldefinisjoner og utforminger av spesialpedagogiske handlinger, evaluering og endring av arbeidsmåter og metoder på bakgrunn av evalueringene. PP-tjenesten har ikke like stort ansvar i alle fasene, men veiledningsansvaret

forutsetter kompetanse innenfor alle fasene. Skolen synes å ha behov for en kontinuerlig kompetanseheving når det gjelder arbeidsmåter, undervisningsmetoder og tilrettelegging av opplæring for elever med særskilte behov. Johnsen (1999) spør om hva som skapes av ny kunnskap på det spesialpedagogiske tiltaksplanet i våre utdanningsinstitusjoner. Hvilke metodeferdigheter får studentene med seg fra lærerutdanningen? Spørsmålet er betimelig.

KAPITTEL 9

PRAKSISFELTETS UTFORDRINGER

Denne undersøkelsen retter seg mot de spesialpedagogene i PP-tjenesten i Finnmark og Troms som arbeider med språk- og kommunikasjonsproblematikk. Disse har vært imøtekomende og har åpent og velvillig bidratt med sin erfaring og refleksjoner rundt egen forståelse og praksis. De har sett det som en oppgave å bidra til bedre utdanning for kommende kollegaer og for å få til et samarbeid om et relevant etterutdanningstilbud.

Utgangspunktet for dette prosjektet er å få kunnskap om de problemstillingene praksisfeltet er opptatt av, og de refleksjonene de gjør seg om det spesialpedagogiske arbeidet. Hovedmålsettingen er å skape en helhetlig og relevant utdanning i forhold til de problemstillingene praksisfeltet arbeider med.

Den første utfordringen til utdanningsinstitusjonene er å velge relevant teori som kan øke studentenes forståelse av aktuelle problemstillinger. Utdanningsinstitusjonene må gi en teoretisk undervisningen som er nytting for å forstå og handle i forhold til de spesialpedagogiske problemstillingene som studentene møter i praksis. Mitt utgangspunkt er at noe av det viktigste utdanningsinstitusjonene kan gi studentene, er en solid teoretisk plattform. Denne skal brukes til å "se" språk- og kommunikasjonsproblemer, beskrive disse, se sammenhengene mellom ulike utfall og se mulige spesialpedagogiske handlinger ut fra den teoretiske forståelsen. En teoretisk forståelse av språk- og kommunikasjonsvansker gjør det mulig å kommunisere med andre, hente kunnskap fra forskning og faglitteratur og evaluere den spesialpedagogiske praksis. Målet med studiet er, med andre ord, å gi studentene et teoretisk grunnlag for å forstå problemfeltet og handle målrettet i forhold til dette.

Jeg har gjort rede for mitt teoretiske utgangspunkt i kapittel 4 og 5. Det er denne forståelsen av språk og kommunikasjon som ligger bak de spørsmålene jeg har stilt til deltakerne i undersøkelsen. Det ligger alltid en forforståelse for valg av teori. Min forforståelse har vært at en trenger kunnskap om språkstruktur for å kunne beskrive og forstå språkvansker. Språkvitenskapen er derfor en aktuell hjelpevitenskap for spesialpedagoger. Men i språkvitenskapen er en i første rekke opptatt av det kontekst-uavhengige språket, mens språk vanligvis utfolder seg i samvær med andre mennesker. En trenger derfor også en teoretisk forståelse av bruk av språket i kontekst.

Spesialpedagogene hadde problemer med å beskrive språkvansker med språkvitenskapelige begreper. Beskrivelsene ble generelle. Det ble vanskelig å se sammenhengen mellom de ulike observasjonen. Det ble i liten grad formulert mål, og de som ble formulert, var svært ofte for generelle til at

en kunne foreta evalueringer av det spesialpedagogiske arbeidet ut fra målene. De spesialpedagogiske tiltakene ble også i stor grad generell språkstimulering. Det ble lagt ned et stort arbeid i kartlegging, men tiltakene ble i stor grad de samme. Spesialpedagogene hadde gode kunnskaper om generell språkstimulering og tiltakene de foreslo, var relevante. Men de hadde f.eks. ikke gode nok kunnskaper om fonologi til å kunne definere distinktive trekk som artikulasjonssted og artikulasjonsmåte som skiller mellom lyder som forveksles. Dermed ble det vanskelig å se hvilke prosesser barnet behersket eller ikke behersket, og rette tiltakene mot dette. De så i liten grad de grammatiske vanskene. Språklig bevissthetsarbeid blir dermed synonymt med fonologisk bevissthet. Ut fra senere forskning om skriftspråklige vansker er det nødvendig å rette oppmerksomheten mot både morfologisk og syntaktisk bevissthet. Det samme gjelder kommunikasjon. Deres styrke er å se forutsetningene for kommunikasjon, men vurderingene av f.eks. dialogsekvenser blir i hovedsak rettet mot tur-taking. Dette er helt grunnleggende, men det er flere sider ved dialogen det er relevant å rette oppmerksomheten mot. Kunnskap om kommunikasjonsteori gir en oversikt over alle ledd i kommunikasjonsskjeden som en systematisk kan rette oppmerksomheten mot. Ut fra dette kan en konkretisere flere sider ved begrepet kommunikativ kompetanse, også hos hjelpemiddelbrukere. Utdanningsinstitusjon kan bidra med nødvendig teori for å utvide forståelsen. Det vil gi spesialpedagogen nødvendige begreper til å begripe og beskrive vanskene, og et system til å se språklige utfall i forhold til hverandre. Det vil gjøre det mulig i større grad å beskrive eksakt og handle målrettet i forhold til f.eks. lydforvekslinger, mangelfulle kombinasjoner av ord til fraser, hva som er galt med en ugrammatisk setning osv.

Den andre utfordringen til utdanningsinstitusjonene er å "oversette" teori til spesialpedagogisk handling. Hvordan kan den aktuelle teorien brukes til å formulere mål, utforme tiltak og til evaluering og justering av de spesialpedagogiske handlingene? Lyster (1995), Hagtvatn & Pállsdóttir (1992) og Frost & Lønnegaard (1996) har gitt bidrag til et slikt "oversettelsesarbeid". Men her er utfordringer nok til å demonstrere teoriens anvendelighet i forhold til de problemstillingene praksisfeltet arbeider med. Noen av utfordringene til utdanningsinstitusjonene er å formidle arbeidsmetoder ut fra den teorien en underviser i. Metodene er nyttige i den grad brukerne har forståelse for metodenes teoretiske bakgrunn. Først da kan den anvendes med klokskap og nødvendig fleksibilitet i forhold til det enkelte barn.

En del av formidlingen av arbeidsmåter er å formidle metodenes effektivitet. Her mangler vi kunnskap på de fleste områdene. Det foregår i liten grad en systematisk evaluering av spesialpedagogiske tiltak. Barnehage og skole har ansvar for utarbeidelse og evaluering av IOP, men det er PP-tjenesten som har ansvar for kartlegging av forutsetningene og definisjon av størrelsen på ressursen. Ingen av partene følger hele prosessen. PP-

tjenesten foretar ingen systematisk evaluering ut fra definerte mål av de tiltakene de foreslår. Utvikling av individuelle opplæringsplaner står på timeplanen til utdanningsinstitusjonene, men dette er et krevende arbeid. Det kan se ut som utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet har en felles jobb å gjøre her. Innen språk/kommunikasjonsfeltet er det nødvendig med språkvitenskapelig og kommunikasjonsteoretisk kunnskap, men også kunnskap om hvordan dette skal omsettes til praksis. Martinsen (1999) sier at kompetanseheving er et oversettelsesproblem. Men han sier også at det ikke er tilstrekkelig med undervisning i metoder. De som har kompetanse må ut i felten å vise hvordan de gjør jobben i forhold til de individene det dreier seg om. I utdanning av spesialpedagoger har en i stor grad satset på "know-that" mer enn "know-how" (Rognhaug 1993). Å vite hvordan er en kunnskap som erverves gjennom egen praksis. Men utdanningsinstitusjonene kan legge vekt på å reflektere over teori og praksis ved hjelp av eksempler fra praksisfeltet. Dette vil være et viktig bidrag til å trene kommende spesialpedagoger til refleksjon rundt egen praksis, og det teorigrunnlaget en støtter seg på (op.cit.). Her trenger utdanningsinstitusjonene gode samarbeidspartnere fra praksisfeltet til å bidra i utdanningen av nye spesialpedagoger.

Den tredje utfordringen reiser didaktiske problemstillinger angående valg av metoder og evaluering i forhold til barnets forutsetninger OG overordnede målsetninger i lover og læreplaner. Mange av barna med språk-/kommunikasjonsvansker har også andre vansker. I Stangvik et.al. (1998) sin undersøkelse rettet mot spesialundervisningen i 5 kommuner i Finnmark, hadde lærerne problemer i 46 av 66 tilfeller med å angi én hovedvanske. Også i denne undersøkelsen stiller spesialpedagogene spørsmål angående språk-/kommunikasjonsvansker sammen med kognitive eller samspillsvansker. De spesialpedagogiske tiltakene må ha hele barnet som utgangspunkt for det spesialpedagogiske arbeidet. I dette landskapet skal den spesialpedagogiske didaktikken "konfigurere rammer, ressurser, innhold, metoder og arbeidsprosesser for å nå målene med undervisningen med så effektiv bruk av ressursene som mulig" (Stangvik et.al. 1998 s. 37). I dette prosjektet har oppmerksomheten vært rettet mot innhold og metoder. Det har vært argumenter for at språkvitenskapelig teori og kommunikasjonsteori er en nødvendig plattform i arbeidet med språk/kommunikasjonsproblematikk. Dette er nødvendig, men spesialpedagogen i PP-tjenesten har vist at dette ikke er tilstrekkelig i det metodisk/didaktiske arbeidet. Utfordringen fra Johnsen (1999) er ikke så lett å komme utenom. Det handler om intensjonene i læreplaner, opplæringslov og forskrifter sammenholdt med de didaktiske og metodiske ferdighetene som i dag faktisk eksisterer. "Handler det om vi i dag har styringsdokumenter som forutsetter metodeferdigheter og behandlingsrepertoar som skolen og deres hjelpeinstanser i liten grad har maktet å utvikle" (Johnsen 1999 s. 20).

Utdanningsinstitusjonene har ikke denne kunnskapen, men dette må være en av de store utfordringene for formulering og gjennomføring av forskningsprosjekt sammen med praksisfeltet. Her er det behov for felles innsats fra utdanningsinstitusjonene, PP-tjenesten og pedagoger og spesialpedagoger i skole og barnehage. Vi var allerede i kap. 2 inne på at spesialpedagogikk er et vidtfaunene tverrfaglig område som bygges av stadig ny kompetanse og kunnskapsutvikling (Dalen 1997). Men skal dette omsettes i praktisk spesialpedagogisk arbeid, krever det samarbeid mellom utdanning som leverandør av relevant teori der en viser til anvendelsesmåter, PP-tjenesten som nøkkelen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden og barnehage/skole. Sammen trenger disse institusjonene å utvikle fagkunnskap og didaktisk kunnskap. Her er et stort forskningsfelt som utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet må gjøre i fellesskap. Reduset gruppestørrelse, bedre diagnostikk og realistisk individuell opplæringsplan som bygger på elevens forutsetninger, er ønskelige spesialpedagogiske tiltak. På de to siste områdene har utdanningsinstitusjonene noe å bidra med i den grad de klarer å oversette teori til praksis.

Dette fører videre til den fjerde utfordringen. Spesialpedagogene som deltok i undersøkelsen hadde ønsker i forhold til etterutdanning. De ønsket å få kjennskap til ny forskning. De ønsket utdanningsinstitusjonene som et mellomledd mellom forskning og dem selv som brukere av forskning. Dette gjaldt blant annet områder som 2-språklighet og spesifikke språkvansker, sammenhengen mellom språk og atferd, og om hvordan man kan tilrettelegge for spesialpedagogisk arbeid i klasserommet. Dette er svært positive signal fra praksisfeltet til forskningsmiljøene. Erfaringen er at det er en krevende prosess å omsette kunnskap fra forskning til praksis. Selv når forskere får fram gode og relevante resultat, fører ikke dette alltid til endring av praksis (Skogen 1998). Når en lykkes, er det i første rekke når forskning har utgangspunkt i problemstillinger som praksisfeltet opplever som relevant. Utdanningsinstitusjonene får her rollen som formidler av forskningsresultater. Men det er ikke vanskelig å se at en også trenger ny forskning for å mestre de utfordringene praksisfeltet står ovenfor. Dette vil kreve utvidelse av spesialpedagogisk kunnskap gjennom initiering av ny forskning sammen med praksisfeltet. I dag opplever praksisfeltet at forskning som vanskelig tilgjengelig. Utenom kravet til relevans, setter dette krav til formidlingsform og mulighet for egen deltagelse. Skogen (1997) lanserer deltagelse i forsknings- og utviklingsarbeid som etterutdanning. Dette er både spennende og utfordrende for utdanningsinstitusjonene.

Ikke alle kunnskap kan læres ved å oversette teori til praksis. Spesialundervisning har en egenart i at dens oppgave ikke bare er å formidle kunnskap, men bygge opp grunnleggende forutsetninger og funksjoner. Dette krever også menneskekunnskap som læres gjennom erfaring. Noen av spesialpedagogene snakket om "magefølelse" og "intuisjon" i sin spesialpedagogiske praksis. De antydte at på bakgrunn av lang erfaring visste hva de skulle

gjøre, uten at de kunne uttrykke dette. I dette prosjektet har det vært lagt vekt på betydningen av teoretisk kunnskap som grunnlag for spesialpedagogiske handlinger. Men står den kunnskap en kan artikulere i motsetning til den uartikulerte tause kunnskapen som beskrives som magefølelse og intuisjon? Denne tause kunnskapen er en personlig kompetanse som er vanskelig å definere. Taus kunnskap har med tolkninger og vurderinger, å se likheter og forskjeller, å vurdere stemninger i situasjoner og handle riktig ut fra dette (op.cit.). Spesialpedagoger har behov for teoretisk kunnskap OG ferdighetskunnskap. Men er dette to former for kunnskap eller to aspekter ved kunnskap? Göranson (1988 i Rognhaug 1993) hevder at skillet mellom de to kunnskapsformene er kunstig. Utdanningsinstitusjonene kan bidra med nødvendig teoretisk kunnskap, men må aldri glemme hva spesialpedagogikk handler om: Praktisk handling mot mennesker med funksjonshemninger. Å bedre studiet må da bety å utdanne profesjonelle praktikere. En når ikke målet i spesialpedagogikk ved å gi studenter teoretisk kunnskap som de ikke makter å anvende i forhold til praktiske problemstillinger.

Vedlegg 1

		Artikulasjonssted										
		Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Retro-fleks	Palato-alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Faryngal	Glottal
Artikulasjonsmåte	Plosiv Lukkelyd	p b		t̪ d̪	t d	ʈ ɖ		c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
	Frikativer	ɸ β ʙ	f v	θ ð	s z ɹ	ʃ ʒ	f ʒ	ç ʝ	x ɣ ʁ	χ ʁ		(h)
	Nasaler	m	ɱ	ɳ	n	ɳ		ɲ	ŋ	ɴ		
	Lateral			l̪	l	ɭ		ʎ				
	Rullelyd				r					ʀ		
	Flaps				ɾ	ɽ						

FIGUR 18

Kontoider.

«Kart» over kontoidene. Den horisontale akse viser artikulasjonsstedet, dvs. det sted i talekanalen der innsnevringen er størst, og den vertikale akse angir artikulasjonsmåten, dvs. formen for eller graden av innsnevring. Innenfor de enkelte ruter er ustemte lyd plassert til venstre, stemte lyd til høyre. Kartet er en lett modifisert utgave av IPA.

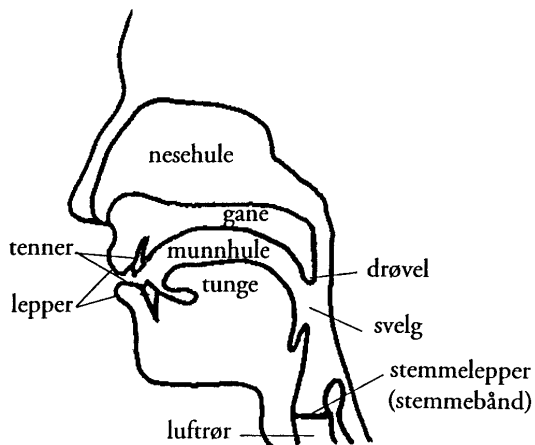
Hentet fra Sivertsen (1982) s. 62

Vedlegg 2

Ramme 13

Artikulasjonsorganene

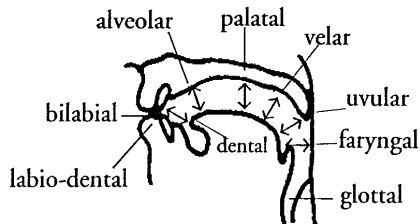
Artikulasjonsorganene omfatter munnhulen, nesen og strupehodet. Selve munnhulen består av leppene, tennene, tungen og ganen. Formen på munnhulen varierer med leppenes og tungen form og plassering. Lydene som blir dannet, får forskjellige svingninger, og oppfattes forskjellig (se også Ramme 16).



Ramme 15

Ulike artikulasjonssteder

Med artikulasjonssted menes det stedet der luften blir stoppet eller hindret under uttalen av en lyd. Ved bilabiale lyder er det leppene som hemmer lyden, men som oftest er det tungen plassering som bestemmer artikulasjonsstedet. Figur 1 viser en del artikulasjonssteder. Figur 2 viser tungen plassering under uttalen av [k].



Figur 1: En del artikulasjonssteder

Hentet fra von Tetzchner et.al. (1993) s. 103 og 106

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE

INNLEDNING

Det overordnede målet med prosjektet er å lære mer om hvordan teori og praksis kan integreres. Med denne hensikt er det stilt spørsmål til praksisfeltet om

- hvilke problemstillinger praksisfeltet er opptatt av innenfor språk/kommunikasjonsproblematikk
- hva praksisfeltet gjør i forhold til barns språk/kommunikasjonsvansker
- hvordan praksisfeltet begrunner sine handlinger
- hvordan man evaluerer det spesialpedagogiske arbeidet innenfor dette området

I utforming av intervjuguiden er det gjort et skille mellom språkvansker, kommunikasjonsvansker og alternativ-/støttende kommunikasjon. I praksis er det ikke alltid mulig eller ønskelig å opprettholde dette skillet. I intervjuet vil dette gripe over i hverandre. Når det likevel er gjort et skille her, så er det for å ikke minste oversikten. Målet er å få inn så mange og gode data som mulig for å kunne svare på de innledende spørsmålene.

1. Intervjuobjektets faglige bakgrunn

- A. Hvilken grunnutdanning har du?
- B. Hvilken linje har du på 2. avd. spesialpedagogikk?
- C. Hvis du har hovedfag, hvilket tema fokuserte du på i hovedfagsarbeidet?
- D. Hvilken type praksis har du utenom PPT?
- E. Hvor lenge har du arbeidet i PPT-tjenesten?

2. Intervjuobjektets vurdering av spesialpedagogisk utdanning

- A. Hvis du tenker tilbake på egen spesialpedagogisk utdanning, hva savner du i fht. de utfordringene du har møtt i arbeidet innenfor PPT
- B. Hvis du nå primært fokuserer på språk- og kommunikasjonsvansker, på hvilke områder har den spesialpedagogiske utdanningen vært relevant?
- C. Hvilke problemstillinger mener du utdanningen av spesialpedagoger bør fokusere mer på innen området språk og kommunikasjon?

- D. Hvilken rolle synes du praksis bør ha i den spesialpedagogiske utdanningen?
- E. På hvilke områder kunne du tenke deg at høgskolene kunne bidra med etterutdanningskurs?

3. Spesialpedagogisk utredning av språkvansker

- A. Når du starter en undersøkelse av et barn som har *språkvansker*, hvilken type informasjon er det du ønsker å få tak i

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hender det at du fokuserer på detaljer ved språket, som fonologi, grammatikk og semantikk i fht. språkvansker?
- Hvilken type informasjon har du bruk for innen fonologi, grammatikk og semantikk?
- Hvordan får du informasjon om et barns fonologi, grammatikk eller ordforråd?

- B. Hvilke samarbeidspartnere har du i utredningsfasen?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hvem samarbeider du med?
- Hvilken type informasjon er det samarbeidspartnerne kan bidra med?
- På hvilken måte kan foreldre bidra i utredningsfasen?
- På hvilken måte bruker du andre faggrupper, komptansesentra o.a. i utredningsarbeidet?

- C. Hvordan bruker du tester i utredningsarbeidet?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hva er det ved testen som gjør at du finner den hensiktsmessig?

- D. Hvordan bruker du observasjon i utredningsarbeidet?

Huskeliste for eventuell utdypning

- Hvilken type informasjon ser det etter ved bruk av observasjon?
- Kan du nevne eksempler på situasjoner du bruker å observere?
- Hvordan foregår observasjonen?

- E. Hvis du skulle gi deg ut på å definere språk, hva vil du si at språk egentlig er?

4. Spesialpedagogisk utredning av kommunikasjonsvansker:

- A. Kan du gi eksempler på hvordan henvisende instans formulerer kommunikasjonsproblemer?
- B. Hvilke sider ved kommunikasjon synes du det er viktig å få informasjon om?
- C. Hvilke samarbeidspartnere har du oftest kontakt med ved vurdering av kommunikative vansker?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hva er det disse samarbeidspartnerne kan bidra med i utredningen?

- D. På hvilken måte innhenter du den ønskede informasjonen om kommunikasjonsvansker?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Kan du nevne eksempler på hvilke situasjoner du observerer i?
- Har du faste rutiner ved utredning av kommunikasjonsvansker?
- Bruker du observasjon i hjem/barnehage/skole/lekesituasjoner på PPT?

- E. Hva ville du legge vekt på hvis du skulle si hva kommunikativ kompetanse er?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hva legger du i begrepet "dialogferdighet"?
- Er du enig hvis jeg sier at mange barn har et kontekstavhengig språk? På hvilken måte kan en innhente informasjon om dette?
- Er det spesielle sider ved konteksten du synes det er spesielt viktig å innhente informasjon om?
- Språk kan brukes på mange måter, både til å innhente informasjon, gi informasjon, etablere kontakt osv. Vil du si at det generelt er noen områder når det gjelder praktisk bruk av språket som barnet mesterer bedre enn andre områder?

5. Spesialpedagogisk utredning med tanke på alternative/støttende kommunikasjonsformer

- A. Hvilke alternative/støttende kommunikasjonsformer har du erfaring med?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hvilke alternative/støttende kommunikasjonsformer er i bruk hos barn som kontoret har hatt kontakt med i løpet av 1999?
 - Hva er det ved barnet eller kommunikasjonshjelpemidlet som gjør at dette hjelpemidlet ble valgt?
- B. Hva legger du vekt på når du skal vurdere forutsetningene for å bruke et gitt kommunikasjonsmiddel?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hvilke andre vurderinger gjør du før du tar en avgjørelse om å gi opplæring i alternativ eller støtte til verbal kommunikasjon (forhold ved hjelpemidlet, pårørende o.a.'s evne/vilje til å stille opp)?
- C. Hvilke gjør du deg i fht. hvilke kommunikasjonsituasjoner alternative kommunikasjonsformer egner seg spesielt godt eller dårlig?

6. Språk/kommunikasjonsvansker i kombinasjon med flerspråklighet

- A. Hva synes du det er viktig å innhente informasjon om når den flerspråklige situasjonen skal beskrives?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- brukes det flere språk i kjernefamilien
 - brukes det flere språk i storfamilien
 - brukes det et annet språk i familien enn samfunnet rundt
 - i hvilke kontekster bruker barnet det ene eller det andre språket
- B. Hva legger du vekt på i samarbeid med foreldrene til flerspråklige barn med språkvansker?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Gir du råd angående valg av språk? I tilfellet hvilke råd gir du?
 - Hva legger du vekt på når du gir informasjon om barnehagens/skolens arbeid i fht. disse barna?
 - Hva legger du vekt på i fht. foreldrenes rolle i arbeid med språkvanskene?
 - Opplever du flerspråkligheten som en kompliserende faktor for barnets mulighet til språklig framgang?
- C. Hvilke vurderinger gjør du i fht. barnets språklige kompetanse?

Huskeliste for eventuell fordypning:

- Gjør du noen vurderinger av barnets kompetanse på begge språk?

- Gjør du noen sammenligninger mellom språkernes likhet/forskjeller i struktur og uttrykksmåter, f.eks. sammen med morsmåls læreren?
- Stiller du spørsmål ang. hvilke situasjoner de ulike språkene brukes i?

7. Spesialpedagogiske tiltak

Det er vanskelig å snakke generelt om spesialpedagogiske tiltak, men jeg har likevel en del spørsmål om dette. Hvis vi tar utgangspunkt i barna som kontoret har fulgt opp i år (1999), så har jeg noen spørsmål som går på type mål som er satt for det spesialpedagogiske arbeidet.

- A. Kan du gi eksempler på målformuleringer for spesialpedagogiske tiltak rettet mot språk- og/eller kommunikasjonsvansker?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hvem utformer målene?
- Hvilken rolle har du hatt i utforming av målene?
- Hvilke vurderinger blir gjort ved valg av organisatoriske tiltak?

- B. Hvilke spesialpedagogiske tiltak har dere anbefalt i fht. *språkvansker*?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hva er det ved disse tiltakene som gjør at du anbefaler dem?
- Har det vært tiltak som har gått på avgrensede områder som språkløyer, grammatikk eller semantikk?
- Hvem har du samarbeidet med i gjennomføring av tiltakene rettet mot språkvanskene?

- C. Hvordan har du gjennomført tiltakene i praksis? Hvilke metoder har du brukt?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hva er det ved disse metodene som er hensiktsmessig i fht. problemet?
- Hvem har gjennomført tiltakene i praksis?
- Har det vært gitt opplæring og/eller veiledning fra de som har foretatt den sakkyndige utredningen og til de som har utført tiltakene i praksis? Hvordan er dette gjort i praksis?
- Hvilken rolle spiller du som spesialpedagog på PPT i fht. utarbeidelse av IOP?
- Hvilken rolle har du i fht. evaluering av tiltakene?

8. Hvilke spesialpedagogiske tiltak har du anbefalt i fht. kommunikasjonsvansker?

- A. Hva er det ved disse tiltakene som gjør at du anbefaler dem?
- B. Hvem har du samarbeidet med i gjennomføring av tiltakene rettet mot kommunikasjonsvansker?
- C. Hvordan har dere samarbeidet om tiltak rettet mot kommunikasjonsvansker?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Er samarbeidet primært knyttet til å informere berørte parter?
- Deltar samarbeidspartnerne aktivt i fht. utredning, målformulering og gjennomføring?

- D. Hvordan har de spesialpedagogiske tiltakene vært organisert?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hvilke refleksjoner har dere gjort i forbindelse med organiseringsform?
- På hvilken måte har foreldrene vært involvert i det spesialpedagogiske arbeidet?
- I hvor stor grad tenker dere på inkludering, normalisering og desentralisering når du tilrår tiltak?

9. Hva legger du vekt på i arbeidet med bruk av alternativ/støttende kommunikasjon?

- A. Hvordan er det spesialpedagogiske arbeidet organisert på dette området?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- På hvilken måte involverer dere aktuelle samarbeidspartnere i treningen?
- Hvilken erfaring har dere med overføring av brukerens kompetanse fra trening til naturlige kommunikasjonssituasjoner?
- Har dere spesielle strategier for å få overført brukerens kommunikative kompetanse fra treningssituasjonen til naturlige kommunikasjonssituasjoner?

- B. Hvilket tidsperspektiv har dere på denne type trening?
- C. Hva legger dere vekt på ved evaluering av tiltakene?

Huskeliste for eventuell utdypning:

- Hvordan har du arbeidet mot overføring av ferdigheter til naturlige kommunikasjonsituasjoner?
- På hvilken måte deltar foreldrene i arbeidet med gjennomføring av tiltak?
- I hvor stor grad trekker du inn andre som er viktige for barnet
- (lærere/førskolelærere, søsken, besteforeldre, venner)? Dette gjelder særlig fht. opplæring i bruk av andre kommunikasjonsformer?

10. Hvordan foregår evalueringen av de spesialpedagogiske tiltakene?

- A. Hvor ofte foretas det evaluering?
- B. På hvilken måte samarbeider de som utfører tiltakene i praksis og PPT, når det gjelder evaluering av tiltakene?
- C. Kan du konkretisere områder som vanligvis er gjenstand for evaluering?

11. Avslutning

- B. Kan du si noe om det er en teoretisk forståelse av språk og kommunikasjon som styrer det du gjør i fht. språk- og kommunikasjonsproblematikk?
- C. Hvilket syn har du på forskningens betydning for ditt arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger?
- D. Hvilke sider ved feltet vil du trekke fram?
- E. Er det noe du ikke har fått sagt ifht. PPT'sitt arbeid med språk og kommunikasjon?

Vedlegg 4

RAPPORTER/ SAKKYNDIGHETSVALDERINGER

Informasjon fra rapporter/sakkyndighetsvurderinger utgjør en del av datagrunnlaget for undersøkelsen. Ved gjennomlesning er det lagt vekt på følgende områder:

- 1) Er beskrivelsen av barnas vansker fylldige
 - a) sosialt
 - b) kognitivt
 - c) motorisk
 - d) kommunikativt
 - e) språklig

- 2) Hva fokuseres det på i kartleggingen?
 - a) årsaker
 - b) å beskrive språkvanskene
 - c) å beskrive konsekvensene av språkvanskene
 - d) gjøres det tydelig forskjell på tale, språk og kommunikasjon
 - e) hvordan vektlegges vansker i fht. potensialet

- 3) Hvordan beskrives språkvanskene?
 - a) refereres det til språkets hierarkiske nivå
 - b) språkutvikling
 - c) ut fra konsekvensene av vanskene
 - d) i generelle ordlag

- 4) Fokuseres det eksplisitt på kommunikasjon?
 - a) konkretiseres dialogferdigheter
 - b) når og i hvilke situasjoner beskrives kontekst
 - c) beskrives vanskene i generelle ordlag

- 5) Undersøkelsesmetoder
 - a) tester
 - i) hvilke tester
 - ii) hvorfor er disse testene valgt
 - iii) hvilke sider ved vanskene belyses av testen

- b) observasjon
 - i) hva observeres
 - ii) i hvilke situasjoner er det foretatt observasjoner
 - iii) hvordan beskrives konteksten som observasjonen er foretatt i
- 6) Hvilke mål er satt for tiltakene?
- a) Er det satt strukturelle mål som går på vokabular, grammatikk, uttale?
 - b) Er det satt funksjonelle mål som går på kommunikativ kompetanse?
 - c) Tar målene utgangspunkt i normal språk-/kommunikasjonsutvikling?
 - i) Hvor er barnet kommet i fht. normal språkutvikling?
 - ii) Hva er et forventet neste trinn i fht. normalutviklingen?
 - d) Er det formulert generelle eller spesifikke mål?
- 7) Hvilke tiltak er satt i gang?
- a) Hvorfor har man satt i gang disse tiltakene?
 - b) På hvilken måte kan disse tiltakene føre til at en oppnår de ønskede målene?
 - i) ut fra normalutviklingen
 - ii) tiltakene er rettet mot forutsetningene for å lære språk/kommunikasjon (kognitivt, sansemessig, persepsjon, motorisk, sosialt)
 - iii) Er det fokusert på generaliseringseffekt?
 - c) Er det satt i gang tiltak rettet mot samspillspartnere?
 - d) Er tiltakene rettet mot vanskene og/eller mot forbedring av funksjon?
- 8) Hvordan er arbeidet evaluert?
- a) Er målene formulert slik at det er mulig å evaluere tiltakene?
 - b) Har barnet oppnådd framgang?
 - i) Hva vurderes framgang i forhold til?
 - c) Har en vurdert alternative spesialpedagogiske tiltak?
- 9) I hvilke deler av prosessen er PPT aktive?
- a) Sier rapporten noe om ansvarsfordeling i fht. ulike roller i det spesialpedagogiske arbeidet?
 - b) Deltar PPT i utarbeiding av IOP?
 - c) Følger PPT opp med veiledning av de som gjennomfører de spesialpedagogiske tiltakene i praksis?
 - d) Deltar PPT i evaluering av de igangsatte tiltakene?
 - e) Er foreldrenes rolle/meining tydelig i de sakkyndige uttalelsene?

LITTERATURLISTE

Andreassen, T.A., Grut, L. (1995): Likhetens fare – når funksjonshemmede ikke begrunnes individuelt. I: Haug, P. (red.): *Spesialpedagogiske utfordringer*, Universitetsforlaget.

Asvheougs konversasjonsleksikon (1972)

Baker, E., Blumstein, S.E., Goodglass, H. (1981): Interaction between phonological and semantic factors in auditory comprehension. *Nevropsychologica*, vol. 19: 1-15.

Barnon-Choen, S. (1988): Social and Pragmatic Deficits in Autism: cognitive of Affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 18, no. 3.

Befring, E. (1989): Kompetanseoppbygging, vitenskapeleg samhandling – om nye utfordringer. *Spesialpedagogikk*, 9: 19-24.

Bjerkan, B. (1996): *Betingelser for ulike typer sosial kontakt med personer med multihandikap*. Foredrag på konferanse om multihandikappet ungdom, Ålborg 6.-7. november 1996.

Bishop, D.V.M., Brown, B., Robsen, J. (1990): The relation between phoneme discrimination, speech production, and language comprehension in verebral falisied individuals, *Journal of Speech and Hearing Research*, 33: 210-219.

Bishop, D.V.M. (1997): *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in children*. Psychology Press.

Bishop, D., Rosenbloom, L. (1987): Classification of Childhood Language Disorders. I: Yule, W., Rutter, M. (red.): *Language, Development and Disorders*, Mac Keith Press.

Bjørgo, B.E. (1998): Utviklingsmessige språkvansker hos barn og unge. *Skolepsykologi*, 4: 2-20.

Blakemore, D. (1993): *Understanding Utterances. An introduction to Pragmatics*. BlackWell.

Borg, W. R., Gall, M. D. (1989): *Edicational Research*, Longman.

Brown, G. (1996): *Speakers, listeners and communicatoin. Explorations in discourse analysis*, Cambridge University Press.

Bruner, J. (1974): From communication to language – A psychological perspektive, *Cognition: International journal of cognitive psychology*, 3: 225-287.

Bruner, J. (1975): From communication to language – A psychological perspective. *Cognition: International Journal of Cognitive Psychology*, 3: 255-187.

Bruner, J. (1981): The social context of language acquisition. *Language & communication: an interdisciplinary journal*, 1: 155-178.

Bryen, D.N., Joyce, D.G. (1985): Language Intervention with the Severly Handikapped: A Decade of Research. *The Journal of Special Eduvation*, vol. 19/NO. 1/1985.

Bråten, I. (1996 a): *Vygotsky i pedagogikken*, Cappelen Akademiske Forlag.

Bråten, I. (1996 b): Om fonemets betydning i skriftspråklæringen. I: Heen-Wold (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Cappelen AkademiskeForlag.

- Cantwell, D., Baker, I., Rutter, M. (1978): A Comparative Study of Infantile Autism and Specific Developmental Receptive Language Disorder- IV. Analysis of Syntax and Language Function. *Journal of child psychology and psychiatry and allied*, vol. 19: 351-362.
- Caplan, D. (1996): *Language, structure, Processing, and Disorders*. A Bradford Book.
- Chierchia, G., Mc Conell-Ginet, C. (1991): *Meaning and Grammar. An Introduction to Semantics*. The MIT Press.
- Cromer, R. (1987): Language Acquisition, Language Disorder and Cognitive Development. I: Yule, W., Rutter; M. (red.): *Language, Development and Disorders*. Mac Keith Press.
- Crystal, D. (1988): Linguistic Level in Aphasia. I: Clifford Rose, F., Whurr, R., Wyke, M.A. (red.): *Aphasia*, Whurr Publisher
- Dale, E.L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*, Ad Notam Gyldendal.
- Dalen, M. (1997): Status for spesialpedagogisk forskning, *Spesialpedagogikk* 1: 44-46.
- Dalen, M. (1999): Spesialundervisning i Norge anno 1998. *Spesialpedagogikk*, 1: 2-8.
- Dore, J. (1976): Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of child language*, 3: 13-28.
- Durand, J. (1990): *Generative and non-linear phonology*, Longman Group UK Limited.
- Egge, Å., Holum, V. (1999): Hvordan overføres kompetanse. *Spesialpedagogikk*, 4: 35-40.
- Endresen, R. (1995): Kompetanse og kognitiv grammatikk. I: Fabricius-Hansen, C., Vonen, A.M. (red.): *Språklig kompetanse*, Oslo-studier i språkvitenskap.
- Engelsen, B.U. (1999): *Kan læring planlegges?* Ad Notam Gyldendal.
- Fabricius-Hansen, C., Muruvik Vonen, A. (1995): *Språklig kompetanse*. Novus Forlag.
- Feilberg, J. (1984): Språkutvikling hos et barn med afasi. *Norsk Tidsskrift for Logopedi* 4: 18-23.
- Feilberg, J. (1997): Dialogspill i et utviklingsperspektiv. *Fron Joller till Läsning och skrivning* 1: 110-129.
- Finne, T. (1988): Kommunikasjonshjelpemidler med tale. *Spesialpedagogikk* 3-4/ 1988:207-222)
- Fintoft, K., Bollingmo, M., Feilberg, J., Gjetton, B., Mjaavatn, P.E., (1983): *En undersøkelse av normalspråket hos norske 4-åringar*. Universitetet i Trondheim – NorgesLærerhøgskole.
- Fischler, I. (1977): Semantic facilitation without association in a lexical decision task. *Memory & Cognition*, vol. 5: 335-339.
- Fiva, T. (2000): Afasi, logopedi og lingvistikk. *Norsk Tidsskrift for logopedi*. 1/2000: 15-19.
- Frost, J., Lønnegaard, A. (1996): *Språklege: praktisk del*, Universitetsforlaget.
- Gjessing, H-J. (1978): *Lese- og skrivevansker. Dysleksi*, Universitetsforlaget.
- Grice, H.P. (1975): Meaning. *The Philosophical Review: a Quarterly Journal*, 66: 377-388.

- Hansen, A. (1991): *Systematisk begrepsundervisning av elever med tilkortkomning på flere av skolens lære- og utviklingsområder*, PPD for Sør-Troms, Harstad.
- Hansson, K. (1992): Swedish verb morphology and problems with its acquisition in language impaired children. *Scandinavian Journal of Logopedics & Phoniatrics*, 17: 23-29.
- Hagtvet, B.E., Pálsdóttir, H. (1992): *Lek med språket*, Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B.E. (1997): Prediksjon i spesialpedagogisk praksis. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 4: 150-162)
- Haug, P. (1994): Dilemma i spesialundervisningen. *Spesialpedagogikk*, 1: 18-25.
- Haug, P. (1995): *Spesialpedagogiske utfordringer*, Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1997): Spesialpedagogisk forskning i Noreg. *Spesialpedagogikk*, 1: 31-46.
- Hestvik, A. (1995): Språklig kompetanse, mentale grammatikker og barns språktilegnelse. I: Fabricius-Hansen, C., Vonen, A.M. (red.): *Språklig kompetanse*, Oslo-studier i språkvitenskap.
- Howell, J., Dean, E. (1995): *Treating Phonological Disorders in Children. Metaphon Theory to Practice*, Whurr Publishers Ltd.
- Hurting, R., Ensrud, S., Tomblin, J.B. (1982): The Communicative Function of Question Production in Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 2, no. 1.
- Håndbok for PP-tjenesten 1997: Faglig enhet for PP-tjenesten, Statens utdanningskontor i Hedemark.
- Jacobsen, D.Y.: (1999): Problembasert læring og kulturer for læring, *UNIPED 1/99*.
- Jakobson, R. (1980): *The Framework of Language*, East Larring, Mivh., University of Michigan.
- Johannson, I. (1988): *Språkutvecling hos handikappade barn*, Studentlitteratur.
- Johannson, I. (1990): *Språkutveckling hos handikappade barn 2, Ordstadium*, Studentlitteratur.
- Johannson, I. (1996): *Språkutvecling hos handikappade barn 3 Enkel grammatikk*, Studentlitteratur.
- Johnsen, T. (1999): Utfordringer og dilemma i tilknytning til PP-tjenestens systemrettedarbeid. *Skolepsykologi*, 3: 17-21.
- Jørgensen, I. (1999): Sakkyndig vurdering. *Spesialpedagogikk*, 4: 28-34).
- Kløvjan, S. (1999) Samtale med Stangvik, G.: Behøves egentlig lærere til spesialundervisningen, *Skolepsykologi* 4: 39-42.
- Knowles, J. (1995): Grammatikk, psykologisk realitet og forklaringer i kongnisjonsvitenskap. I: Fabricius-Hansen, C., Vonen, A.M. (red.): *Språklig kompetanse*, Oslo-studier i språkvitenskap.
- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse*. Universitetsforlaget.

- Langfeldt, G. (1997): Status for spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk* 1: 41-43.
- Lanza, E. (1995): Kompetanse sett i et sosiolingvistisk perspektiv. I: Fabricius-Hansen, C., Vonen, A.M. (red.): *Språklig kompetanse*, Oslo-studier i språkvitenskap.
- Leonard, L.B. (1992): Language-impaired children's processing of morphology: preliminary data from three tasks. *Scandinavian Journal of Logopedics & Phoniatrics*, 17: 31-35.
- Lesser, R. (1989): *Linguistic Investigation of Aphasia*. Cole and Whurr.
- Linell, P. (1978): *Människans språk*. Liber Förlag.
- Linell, P., Jennische, M. (1980): *Barns uttalsutveckling*, Liber Läromedel.
- Lorentz, O. (1979): *Norsk setningsform. Et kompendium i transformasjonsanalyse*. Novus.
- Lorentzen, P. (1998): *Språk og handling, Språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn*, Tano Aschoug.
- Lyster, S-A.H. (1995): *Språkrelaterte Lærevansker hos barn og ungdom*. Universitetsforlaget.
- Madsen, (1980): *Sammenlignende vitenskapsteori for psykologer og pædagoger*. Sigma Forlag A/S..
- Magnuson, E., Naucér, K. (1990): Can preschool data predict language-disordered children's reading and spelling at school? *Pholia Phoniatria*, 43: 277-283.
- Martinsen, H. (1999): Kompetanseheving – et oversettelsesproblem. *Spesialpedagogikk*, 1: 37.
- Mills, A., Pulles, A., Witten, F. (1992): Semantic and pragmatic problems in specifically language impaired children: one or two problems, *Scandinavian Journal of Logopedics & Phoniatrics* 17:1.
- Moen, I. (1983): *Konduksjonsafasi. En fonologisk analyse av spontantalen*, Avhandling fra Universitetet i Oslo.
- Morka, R. (1996): Barn med ekspressiv dysfasi. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 4: 77-91.
- Nelson, K. (1974): Concept, Word, and Sentence: Interrelation in Acquisition and Development. *Psychological Review*: 4: 267-285.
- Nordahl, T. (1996): Spesialpedagogiske utfordringer. *Spesialpedagogikk*, 2: 17-22.
- Nordahl, T. (1997): Spesialpedagogiske utfordringer. *Spesialpedagogikk*, 2:
- Nordahl, T., Overland, T. (1992): *Individuelle opplæringsplaner*, Ad Notam Gyldendal.
- Nyborg, M. (1989): *Foreldre som tilretteleggere av barns læring*. Norsk spesialpedagogisk forlag.
- Nyborg, M. (1994): *Pedagogikk*, INAP-forlag.
- Ogden, T. (1995): Spesialpedagogikk i transit eller exit? I: Haug, P. (red.): *Spesialpedagogiske utfordringer*, Universitetsforlaget.
- Olaussen, B.S. (1996): Fonologisk bevissthet. Et sentralt begrep i senere års leseforskning.

- I: Heen Wold, A. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Cappelen akademiske forlag.
- Penn, C. (1985): The Profile of Communivative Appropriateness: A Clinical Tool for the Assessment of Pragmatics. *The South African Journal of Communication Disorders*, vol. 32: 18-23.
- Pratt, C., Tunmer, W., Bowey, J.A. (1982): Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. *Journal of Child Language*, 129-141.
- Prizant, B.M., Rydell, P.J. (1984): Analyses of Functions of Delayed Echolalia in autistic Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 27: 183-192.
- Prosjektgruppen på Skolen Taxvej (1994): *Prosjekt Tolkning*, Vidensenter om Børn og Unge med Multihandicap uden Verbalt Sprog.
- Prutting, C.(1982): Pragmatics as social Competence. *Journal og Speech an Hearing Disorders*
- Rognhaug, O. (1993): Taus kunnskap og spesialpedagogisk virksomhet. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 1: 3-14.
- Rommetveit, R. (1981): *Språk, tanke og kommunikasjon*. Universitetsforlaget.
- Rye, H. (1998): *Tidlig hjelp til bedre samspill. Nye metoder og nye muligheter*, Universitetsforlaget.
- Sahlen, B., Nettelblad, U. (1995): How specific is specific language impairment? Onproblems of delineation and classification. *Scandinavian Journal of Logopedics & Phoniatics*, 20: 2-3: 51-61.
- Scarbouraugh, H. (1990): Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development*, 61: 1728-1741.
- Simonsen, H.G. (1983): *En norsk femårings språkbruk*, NOVUS.
- Simonsen, H.G., Endresen, R.T., Hovdehaugen, E. (1988): *Språkvitenskap. En elementær innføring*, Universitetsforlaget.
- Skidmore, D. (1998): Divergent Pedagogial Discourses. I: Haug, P., Tøssebro, J. (red.): *Theoretical Perspectives on Special Education*, Høgskoleforlaget.
- Skogen, K. (1997): *Forskere i møte med praksis. Hvordan kan forskning bidra til å utvikle bedre praksis?* Nr. 7 Universitetet i Oslo.
- Skogen (1998): Forskning som etterutdanningsstrategi. *Spesialpedagogikk* 4: 16-24.
- Smith, L., Ulvund, S.E. (1991): *Spedbarnsalderen*, Universitetsforlaget.
- Snowling, M., Chiat, S., Hulme, C. (1991): Words, nonewords and phonological processes. *Applied Psycholinguistics*, 12, 369-373.
- Stangvik, G. (1995): Spesialpedagogikk mellom ideologi, politikk og samfunn. I: Haug, P. (red.): *Spesialpedagogiske utfordringer*, Universitetsforlaget.

- Stangvik, G., Rønbeck, E., Simonsen, O. (1998): *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid*, HiF Forskning.
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational.
- Stortingsmelding nr. 23 (1997-98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- Tigerman, E., Primavera, L. (1984): Imitation the Autistic Child: Facilitatin CommunicativeGaze Behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 14, no. 1.
- Tunmer, W.E., Nesdale, A.R., Wright, A.D. (1987): Syntactic awarness and reading aquistion. *British Journal of Developmental Psychology*, 5: 25-34.
- Uri, H. (1997): *Comprehension in non-fluent aphasia: compared to coprehension in other population groups*. Avhandling ved Universitetet i Oslo.
- van Riemsdijk, H., Williams, E. (1987): *Introduction to the Theory of Grammar*, The MITPress.
- Vea, G.D. (1991): *Metamorfologisk kompetanse og leseutvikling*. Hovedfagsoppgave ved Spesiellærerhøgskolen, Universitetet i Oslo.
- von Tetzchner, S., Martinsen, H. (1991): *Språk og funksjonshemning*. Gyldendal Norsk Forlag
- von Tetzchner, S., Feilberg, H, Hagtvvet, G., Martinsen, H., Mjaavatn, R.E., Simonsen, H.G. Smith, L. (1993): *Barns språk*, Ad Notam Gyldendal.
- Vygotsky, L. (1999): *Thought and Language*, The MIT Press.
- Watzlawic, J., Beavin, J., Jackson, D. (1967): *Pragmatics and human communication*. W.W. Norton an Co.
- Wetherby, A.M. (1986): Ontogeny of Communicative Function in Autism. *Journal of Autsim and Developmental Disorders*, vol. 16, no. 3.
- Wormnes, S. (1992 a): *En større verden. Datateknologi for personer med bevegelses- og talevansker*. Universitetsforlaget.
- Wormens, S. (1992 b): Kommunikativ kompetanse hos hjelpemiddelbrukere. *Norsktidsskrift for logopedi*, 4: 162-171.
- Wormnes, S. (1997): Alternativ kommunikasjon. *Spesialpedagogikk* 2/97.

JORUN HØIER KJØLAAS

Språk og kommunikasjons- vansker

Språkvitenskapelig tenkning
i det spesialpedagogiske fagfeltet

Er den spesialpedagogiske utdanningen relevant for spesialpedagoger som arbeider med barn som har språk- og kommunikasjonsvansker? For å finne ut av dette, er spesialpedagoger i PP-tjenesten i to fylker spurt om hva de tenker, hva de gjør og hvordan de begrunner sine handlinger i møte med barn som har språk- og/eller kommunikasjonsvansker. Spesialpedagogene fokuserer på grunnleggende forhold som samspill, språklig bevissthet og begrepstrening, men har de tilgang på adekvate teorier for å kunne handle spesifikt? I rapporten gjøres det rede for noen språkvitenskapelige- og kommunikasjons-teoretiske begrep, og hvordan disse kan brukes i det spesialpedagogiske arbeidet med språk- og kommunikasjonsvansker.



Jorun Høier Kjølås (f. 1950) er høgskolelektor ved Høgskolen i Tromsø. Hun har vært med på å bygge opp et spesialpedagogisk studium der oppmerksomheten er rettet mot språk og kommunikasjonsproblematikk, og en ny studiemodell for logopedutdanning tilpasset nordnorske forhold. For tiden er hun utlånt til Sametinget der hun arbeider med spørsmålsstillinger rundt samisk begynneropplæring og spesialpedagogisk kompetanseheving. Hun har mange års erfaring som lærer i barneskolen og med logopedisk arbeid blant afasirammede.