

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: PE323L

Navn på kandidat: Tiril Bekken

Kandidatnummer: 2

---

«No one size fits all»

- En kvalitativ studie av hvordan logopeder  
opplever bruken av Metafonundervisning i  
sin praksis

---

Dato: 14.05.2018

Totalt antall sider: 90

## Sammendrag

**Tittel:** «No one size fits all» - En kvalitativ studie av hvordan logopeder opplever bruken av Metafonundervisning i sin praksis.

**Bakgrunn og formål:** Studier har vist at hele 70% av barna som blir henvist til logoped har språklydvansker (Fox & Dodd, 2001). Fonologiske vansker er en undergruppe av språklydvansker og kjennetegnes ved vansker med organisering av språklydsystemet og det å bruke språkets fonologiske regler (Rygvoid, 2008). Metafonundervisning er en mye brukt tiltaksfilosofi og undervisningsmetode som er utviklet for nettopp å fremme fonologisk utvikling (Hansen, 2012; Holm, Crosbie & Dodd, 2005; Howell & Dean, 1994). Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan logopeder faktisk opplever bruken av Metafonundervisning i sin praksis. Gjennom dette har det blitt søkt å frembringe ny kunnskap som belyser logopeders opplevelser rundt Metafonundervisning og fonologiske vansker. I tillegg ønsket jeg å oppnå en større innsikt i og forståelse for dette arbeidet, og derigjennom bli bedre i stand til å planlegge effektive tiltak for barn med disse vanskene i min egen praksis.

**Problemstilling:** Hvordan opplever logopeder bruken av Metafonundervisning i sin praksis?

**Metode:** Fordi jeg har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming i min studie har jeg hatt fokus på meningsinnhold og søkt å fortolke datamateriale på en slik måte at jeg har fått frem den dypere meningen i logopeders opplevelser av Metafon. Gjennom en kvalitativ forskningstilnærming har jeg belyst problemstillingen min. Jeg har benyttet semi-strukturert intervju som datakilde og casesdesign som ramme for prosjektet. Utvalget har bestått av åtte logopeder av begge kjønn i ulike ansettelsesforhold som holder til i to ulike fylker i Sør-Øst Norge. Studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

**Resultater og konklusjon:** Praktiske opplevelser av Metafonundervisning knyttet til kategoriene: kartlegging, organisering og tilrettelegging, fordeler og utfordringer, sammen med min tolkning, kan grovt oppsummeres i noen hovedfunn. Logopedene i denne studien uttrykker at kartleggingsarbeidet til tider oppleves som krevende, spesielt fordi det ikke foreligger norske normer for fonologitilegnelse. I forhold til organisering og tilrettelegging av metoden fremheves en del praktiske begrensninger og at det er viktig å følge metodikken, men samtidig gi rom for kreativitet og individuell tilpasning. Samarbeid med andre fagpersoner og selve formidlingen fra logopedens side kommer også frem som vesentlige

momenter. Logopedene belyser at Metafonundervisning oppleves fordelaktig ved at den blant annet er strukturert og oversiktig, trygg, positiv og lekbasert, effektiv og målbar. En utfordring som fremkommer i denne studien er at Metafonundervisning ikke ser ut til å gi tilstrekkelig støtte og informasjon om behandling av en kombinasjon av vansker. De fleste sier også at flere fonologiske prosesser er vrøne å jobbe ut i fra, og at de savner en bedre og norsk forklaring til dette arbeidet. I tillegg fremheves det at materialet i Metafonundervisning oppleves som gammelt og til dels utdatert.

En av de mest fremtredende refleksjonene i denne studien er kanskje at det ikke foreligger en enkelt metode som kan løse alle problemer når det gjelder intervensjon ved språklydvansker:

«No one size fits all» (McCurtin & Carter, 2015, s. 1144).

## Abstract

**Title:** «No one size fits all» - A qualitative study of how speech and language therapists experience the use of Metaphon in their practice.

**Background and purpose:** Studies have shown that 70% of the children referred to speech therapists have speech sound disorders (Fox & Dodd, 2001). Phonological disorders is a subgroup of speech sound disorders and are characterized by difficulties in organizing the language sound system and using the phonological rules of the language (Rygvoid, 2008). Metaphon is a widely used intervention and teaching methodology designed to promote phonological development (Holm, Crosbie & Dodd, 2005; Hansen, 2012). The purpose of this study has been to investigate how speech and language therapists actually experiences the use of Metaphon in their practice. Through this, it has been sought to bring new knowledge that illustrates the speech and language therapist's experiences with Metaphon and phonological difficulties. In addition, I wanted to gain a greater insight into and understanding of this work and thus be better able to plan effective measures for children with these difficulties in my own practice.

**Main research question:** How do speech and language therapists experience the use of Metaphon in their practice?

**Method:** Because I have a hermeneutic-phenomenological approach in my study, I have focused on meaning content and sought to interpret data in such a way that I have obtained the deeper meaning in the respondents' experiences of Metaphon. Through a qualitative research approach, I have highlighted my research question. I have semi-structured interview as data source and casedesign as a framework for the project. My respondents consists of eight speech and language therapists of both sexes in various conditions of employment in two different counties in southeastern Norway. The Norwegian Social Science Data Service (NSD) has approved this study.

**Results and conclusion:** Practical experiences of Metaphon related to the categories: assessment, organizing and facilitating, benefits and challenges, along with my interpretation, can be summarized in some main findings. The speech therapists in this study indicates that assessment is sometimes perceived as demanding, especially because there are no Norwegian standards for phonological acquirement. In relation to organizing and facilitating the method, some practical limitations are highlighted and that it is important to follow the methodology, while allowing room for creativity and individual adaptation. Collaboration with other

professionals and the dissemination of the speech therapist also emerge as essential elements. The speech therapists highlights that Metaphon is perceived to be advantageous because it is structured and transparent, safe, positive and playful, effective and measurable. A challenge found in this study is that Metaphon does not seem to provide adequate support and information on the treatment of a combination of difficulties. The majority of the respondents also say that several phonological processes are difficult to work out and that they lack a better and Norwegian explanation for this work. In addition, it is emphasized that the material in Metaphon is perceived to be old and partly outdated.

One of the most prominent reflections in this study seems to be that there is no single method that can solve all problems with language linguistic intervention:

«No one size fits all» (McCurtin & Carter, 2015, p. 1144).

## Forord

Med denne studien avslutter jeg min mastergrad i logopedi ved Nord Universitet i Bodø. I den forbindelse er det mange som fortjener en takk for at jeg endelig kom i mål.

Først og fremst vil jeg takke mine åtte respondenter. Uten dem ville ikke denne oppgaven blitt til. Tusen takk for at dere stilte opp og ga av dere selv og deres erfaringer. Dere har gitt meg nyttig kunnskap og informasjon som jeg vil ta med meg videre i mitt fremtidige yrke som logoped.

Takk til veilederen min, professor Anne Marit Valle, som har gitt meg raske og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen.

En stor takk til kjæreste, familie og venner. Takk for at dere har gitt meg kjærkomne avbrekk og gode ord. Dere er helt fantastiske.

Til slutt vil jeg takke mine suverene studievenninner, Anette og Marthe, for oppmuntring og støtte. Det har vært trygt å være i samme båt som dere.

Skien, 14. mai 2018

Tiril Bekken

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema, bakgrunn og formål .....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Begrepsavklaring og avgrensning.....	3
1.4	Aktualitet .....	4
1.5	Oppgavens ulike deler .....	4
2	Teoretisk ramme .....	5
2.1	Fonologisk utvikling .....	5
2.2	Fonologiske prosesser .....	6
2.3	Språklydvansker og undergruppen fonologiske vansker .....	7
2.4	Kartlegging av fonologiske vansker .....	10
2.4.1	Norsk Fonemtest .....	11
2.5	Intervensjon ved fonologiske vansker .....	11
2.5.1	Motivasjon og mestring.....	13
2.5.2	Logopedisk praksis.....	14
2.6	Metafonundervisning.....	15
2.6.1	Hva er Metafonundervisning? .....	15
2.6.2	Organisering .....	16
2.6.3	Undervisningens faser og materiell.....	17
2.6.4	Tidligere forskning .....	18
3	Vitenskapsteori, design og metode.....	21
3.1	Vitenskapsteoretiske betraktninger .....	21
3.1.1	Abduktiv tilnærming.....	22
3.1.2	Fenomenologi og hermeneutikk .....	22
3.1.3	Min forforståelse .....	23
3.2	Casedesign .....	23
3.3	Kvalitativ metode .....	24
3.4	Utvalg og rekruttering av respondenter.....	25
3.5	Det kvalitative forskningsintervjuet som metode .....	26
3.5.1	Intervjuguide .....	27
3.5.2	Pilotintervju .....	28
3.5.3	Gjennomføring av intervju .....	28
3.6	Bearbeiding av datamaterialet.....	30
3.6.1	Transkripsjon .....	30
3.6.2	Analyse .....	30

3.7	Vurdering av studiens kvalitet.....	32
3.7.1	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	32
3.8	Etiske betraktninger .....	34
4	Presentasjon og drøfting av resultatene .....	36
4.1	Presentasjon av respondentene.....	36
4.1.1	Kompetanse.....	37
4.2	Opplevelser av Metafonundervisning i praksis .....	38
4.2.1	Kartlegging.....	38
4.2.2	Organisering og tilrettelegging.....	41
4.2.3	Fordeler .....	50
4.2.4	Utfordringer.....	56
5	Oppsummering og konklusjon .....	63
6	Veien videre.....	64
7	Avsluttende kommentarer .....	64
8	Litteraturliste.....	66
	Vedlegg 1: Samtykke- og informasjonsskriv.....	74
	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	76
	Vedlegg 3: Kvittering NSD .....	78
	Vedlegg 4: Skisse over generell språkutvikling.....	80
	Vedlegg 5: Oversikt over fonologiske prosesser .....	81
	Vedlegg 6: Oversikt over norske språklyder.....	82



# 1 Innledning

## 1.1 Tema, bakgrunn og formål

“I believe that the resourcefulness and creativity of speech and language clinicians is strength of our profession. Our education encourages critical thinking and independent problem solving. Consequently, we tend to be sceptical of generic «one size fits all» treatments” (McAllister & Lincoln, referert i Bowen, 2015, s. 272).

Utviklingen av språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Språket er en nøkkel til å forstå verden, få innsikt i oss selv og tre inn i fellesskapet med andre mennesker. For et barns intellektuelle, emosjonelle og sosiale utvikling er språket en helt avgjørende faktor. Barns tilegnelse av selve språksystemet skjer gradvis og ubevisst når de deltar i språklig samspill med andre. Barna lærer seg språk fordi de har bruk for det, og de drives av oppdagerglede, nysgjerrighet og lysten til å leke og lære (Høigård, 2013). Noen barn finner imidlertid dette utfordrende og kan utvikle et språk som er vanskelig å forstå.

Språklydsvansker er en hyppig forekommende kommunikasjonsvanske hos barn, og det er dermed høyst aktuelt i forhold til det logopediske fagfeltet (Dodd, 2005). Studier har vist at hele 70% av barna som blir henvist til logoped har språklydsvansker (Fox & Dodd, 2001).

I en av mine praksisperioder fikk jeg anledning til å observere Metafonundervisning brukt på barn med fonologiske vansker. Fonologiske vansker er en undergruppe av språklydsvansker og kjennetegnes ved vansker med organisering av språklydsystemet og det å bruke språkets fonologiske regler (Rygvoid, 2008). Metafonundervisning ble introdusert av Howell og Dean (1994) for snart 30 år siden og er en tiltaksfilosofi og undervisningsmetode som er utviklet for nettopp å fremme fonologisk utvikling (Holm, Crosbie & Dodd, 2005). Metafon gir logopeden et praktisk og systematisert verktøy for undervisning av barn med fonologiske vansker (Thomsen, 1996). Det var veldig inspirerende å se denne metoden i bruk, og ikke minst hvordan den gjorde at øvelser, som i en annen setting kunne vært kjedelige for små barn, ble lystbetont og morsomt. Siden jeg har arbeidet en del ved en spesialavdeling for autister har jeg lenge vært opptatt av hvordan man kan arbeide systematisk med språklydsvansker. For å spisse oppgaven valgte jeg å ikke skrive en generell oppgave, men heller fokusere på en spesifikk metode som jeg kan fordype meg i. Jeg tror at dette vil være lærerikt og nyttig i mitt fremtidige yrke som logoped. Mitt valg av tema er logopeders opplevelser knyttet til bruk av Metafonundervisning i praksis.

I de senere år har forskning fått en viktigere rolle innen det logopediske fagfeltet, men det er ikke gitt at dette har forplantet seg ut i den logopediske praksisen (Joffe & Pring, 2008). På forhånd kontaktet jeg noen logopeder for å undersøke om Metafonundervisning fortsatt er et viktig verktøy der ute, noe som ble bekreftet. En problemstilling som ble reist var at Metafon synes å ha forsvunnet litt i andre metoder, noe som ble oppfattet som negativt. Personlig synes jeg det er svært overraskende at det ikke foreligger norsk materiell i forhold til en tilsynelatende mye brukt undervisningsmetode for fonologiske vansker i Norge. Før jeg startet på selve masteroppgaven valgte jeg derfor å kjøpe både den svenske og den danske manualen til Metafonundervisning (Hellquist, 2010; Thomsen, 1996). Etter min mening fremstår både materialet og manualene som litt gamle og utdaterte til å være så mye brukt som det jeg har fått inntrykk av. Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan norske logopeder faktisk opplever bruken av Metafonundervisning i sin praksis. Gjennom dette søkes det å frembringe ny kunnskap som belyser logopeders opplevelser rundt Metafonundervisning og fonologiske vansker. I tillegg ønsker jeg å oppnå en større innsikt i og forståelse for dette arbeidet, og derigjennom bli bedre i stand til å planlegge effektive tiltak for barn med disse vanskene i min egen praksis. Samtidig håper jeg at andre logopeder også vil dra nytte av fornyet oppmerksomhet og innsikt i andres opplevelser rundt Metafonundervisning.

## **1.2 Problemstilling**

Med utgangspunkt i bakgrunn og formål kom jeg fram til følgende hovedproblemstilling:

*Hvordan opplever logopeder bruken av Metafonundervisning i sin praksis?*

For å begrense studien og få belyst ulike aspekter av problemstillingen vil jeg undersøke fire forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene skal også bidra til å konkretisere problemstillingen min (Johannessen et al., 2016).

Mine forskningsspørsmål er:

- Hvordan opplever logopeder kartlegging knyttet til Metafonundervisning?
- Hvordan opplever logopeder tilrettelegging og organisering av Metafonundervisning?
- Hvilke fordeler opplever logopeder med Metafonundervisning?
- Hvilke utfordringer opplever logopeder med Metafonundervisning?

### 1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

I dette kapitlet vil jeg kort definere noen av de begrepene som er knyttet til min problemstilling og mine forskningsspørsmål, samt gjøre avgrensninger i forhold til studiens fokus.

Metafonundervisning bygger på en antagelse om at barn med fonologiske vansker har behov for kunnskap om språkets dybdestruktur for å bli i stand til å rette opp uttalen sin. Med undervisning menes her logopedens systematiske og målrettede måte å lede barnas læringsprosess på (Bø & Helle, 2008). Metafonundervisning er en gjennomtenkt metodikk primært rettet mot barn i førskolealder, som konkret redegjør for hvilke midler som trinn for trinn kan tas i bruk for å oppnå målet, som er å eliminere de prosesser som normalt ville ha opphørt ved barnets aktuelle alder (Thomsen, 1996). Metoden baserer seg på barns språklige bevissthet, og undervisningen tilrettelegges i forhold til de fonologiske prosessene barnet gjør. Videre i min masteroppgave vil jeg bruke begrepene Metafonundervisning og Metafon om hverandre, dog med samme betydning. Metoden er altså en tiltaksfilosofi og undervisningsmetode som er utviklet for å fremme fonologisk utvikling (Holm et al., 2005). I denne oppgaven har jeg derfor i hovedsak valgt å fokusere på språklydvansker av fonologisk art, og jeg vil støtte meg til Dodds klassifikasjonsmodell. Den klassifiserer vanskene med utgangspunkt i barnets tale og fonologiske prosesser (Dodd & Crosbie, 2005), og jeg kommer nærmere inn på denne modellen i teorikapitlet.

Logopeder er talepedagoger som hjelper mennesker som av ulike grunner har problemer med sin kommunikasjon. Deres praksis omhandler de fire ulike hovedområdene språk, stemme, taleflyt og spise- og svelgevansker og består av forebyggende og konsultativ virksomhet (Bø & Helle, 2008; Lindström, 2008). I min masteroppgave fokuseres det på norske logopeder med godkjent logopedutdanning og erfaring med Metafonundervisning. I følge Jacobsen (2005) kan man bruke betegnelsen «respondent» når en informant har førstehåndserfaring fra feltet det skal forskes på, noe logopedene i min studie har med Metafonundervisning. Derfor velger jeg å omtale mine intervjuobjekter både som logopeder og respondenter.

Som nevnt er hensikten med denne studien å få et innblikk i logopeders egne opplevelser omkring bruk av Metafonundervisning. En opplevelse kan defineres som innholdet av en subjektiv erfaring, enten det henger sammen med persepsjon, følelser eller tanker (Bø & Helle, 2008). Det er altså snakk om menneskelig erfaring og opplevelse av fenomener. I dette tilfellet undersøkes fenomenet Metafonundervisning, slik logopedene selv erfarer metoden. I denne studien er jeg ute etter å få belyst logopeders opplevelser knyttet til bruk av denne

metoden, det vil si at jeg ønsker å få mest mulig informasjon om ulike sider av praktisk bruk av Metafon i forhold til sentrale elementer som kartlegging, tilrettelegging, organisering, fordeler og utfordringer.

Begreper utover de jeg har nevnt ovenfor vil defineres underveis i oppgaven der det faller seg naturlig.

#### **1.4 Aktualitet**

Barn med språklydvansker har lenge vært et sentralt område innenfor logopedisk praksis, men forklaringene på årsaken til vanskene og behandlingen av disse har endret seg over tid ettersom man har fått ny innsikt gjennom forskning. Tidligere ble det i stor utstrekning benyttet artikulatork og munnmotorisk trening fremfor fonologisk behandling (Clausen & Fox-Boyer, 2011). Metafon, en fonologisk undervisningsmetode, er relativt godt dokumentert og utbredt (Hansen, 2012; Thomsen, 1996), men jeg har ikke funnet noen studier som fokuserer på logopeders faktiske bruk og opplevelse av denne metoden. Selv om det er få studier som direkte omhandler logopeders opplevelser av Metafon, er det en del studier som indirekte går på dette temaet gjennom for eksempel å beskrive logopeders bruk og erfaring med Metafon kontra andre tilnærminger, effekt av Metafon og videreutvikling av metoden gjennom ytterligere digitalisering (Hansen, 2012; Hulterstam & Nettelbladt, 2002; Klem, 2004; Madeira, Macedo, Reis & Ferreira, 2014; Reid, Donaldson, Howell, Dean & Grieve, 1994).

For å undersøke hva som fantes på feltet i forhold til min problemstilling tok jeg først utgangspunkt i tidligere forskningslitteratur, både generell litteratur knyttet til språklydvansker og mer spesifikt rettet mot Metafon. Jeg foretok blant annet søk i relevante databaser ut fra bestemte søkekriterier, for eksempel Metafonundervisning, språklydvansker, fonologiske vansker, Metaphon approach therapy, speech sound disorder, speech sound disorder intervention, phonological disorder og clinical practice. Utvalget jeg har foretatt blir nærmere utdypet i teorikapitlet.

#### **1.5 Oppgavens ulike deler**

Jeg har valgt å dele oppgaven inn i åtte hovedkapitler. Kapittel 1 består av innledning med tema, bakgrunn og formål for oppgaven, problemstilling, begrepsavklaring og avgrensning. I kapittel 2 gjør jeg rede for relevant teori knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapittel 3 inneholder vitenskapsteori, design og metode. Her gir jeg blant annet en presentasjon av forskningsprosessen og redegjør for de valgene jeg har tatt

underveis i prosessen. I kapittel 4 blir sentrale funn presentert, tolket og drøftet i lys av teori. Kapittel 5, 6 og 7 gir henholdsvis en oppsummering og konklusjon, syn på veien videre og noen avsluttende kommentarer. Til slutt kommer litteraturlisten som kapittel 8. Vedleggene er lagt til fortløpende etter dette kapitlet.

## 2 Teoretisk ramme

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som er av betydning for fokuset i min studie. Først vil jeg se på barns fonologiske utvikling og fonologiske prosesser. Deretter vil jeg beskrive språklydvansker og fonologiske vansker, kartlegging og intervensjon, før jeg går nærmere inn på Metafonundervisning.

### 2.1 *Fonologisk utvikling*

Metafonundervisning er knyttet til fonologiske prosesser (Howell & Dean, 1994), og jeg mener derfor det er relevant å først beskrive barns fonologiske utvikling.

Språket er menneskets kommunikasjonsmiddel og uttrykker ideer om verden (Bloom & Lahey, 1978). Det er delt inn i tre hoveddeler: Form, innhold og bruk. Formsidene av språket er videre delt inn fonologi, morfologi og syntaks (Helland, 2012). Fonologi er læren om språklydene, og kommer av de greske ordene «phone», som betyr lyd eller stemme og «logos» som betyr lære. Fonologisk utvikling innebærer både at barnet oppdager systemet av språklyder, og at det blir i stand til å produsere språklydene for å få fram ulike betydninger (Høigård, 2013). Et fonem er den minste byggesteinen i språket og defineres som den minste betydningsskillende enheten. Fonologisk bevissthet er en sentral del av den fonologiske utviklingen, og innebærer at barnet kan reflektere over ikke bare språkets innhold og mening, men også språkets form, altså hvordan språket er bygget opp, grammatiske prinsipper og uttale. Utvikling av fonologisk bevissthet gjør barnet i stand til å «leke med språket» og for eksempel oppdage at enkelte ord begynner med samme språklyd (Espenakk, Klem, Rygvold, Ottem & Saltveit, 2007). En språklyd er den minste enheten i tale, for eksempel /K/ i katt, som enten uttales aspirert [K<sup>h</sup>] eller uaspirert [K] (Skarbø, 2002). En oversikt over norske språklyder finnes i vedlegg 6.

I taleproduksjon vises det ofte til tre nivåer: Det artikulatoriske, som omhandler bevegelser i taleapparatet, det fonetiske, hvor motorisk programmering av artikulasjonsbevegelser beskrives og det fonologiske, som handler om organisering av lyder. Det å oppfatte språklydsystemet og det å kunne skille mellom ulike språklyder er helt grunnleggende i den fonologiske utviklingen (Espenakk et al., 2007). Allerede fra seks måneders alder begynner

barn å etterlikne og produsere lyder som likner de språklydene de oppfatter rundt seg, og de første sammensatte lydene består vanligvis av en konsonant pluss en vokal som repeteres, for eksempel bæ-bæ-bæ og ma-ma-ma. I 10-12-månedersalderen er barnet i stand til å begynne å herme etter det den voksne sier, men lydstrukturen består fortsatt stort sett av stavelser med en konsonant pluss vokal (Espenakk et al., 2007; Høigård, 2013). Det at barnet oppdager og utnytter minimale par er en viktig milepæl på veien mot morsmålets fonemer. Et minimalt par er to ord som kun har ett betydningsskillende fonem på samme plass i ordet. Eksempler på dette er: kopp-topp, kake-bake og mus-hus. Minimale par brukes for å finne ut hva som er ordskillende lyder i et språk (Høigård, 2013).

De første lydene barnet mestrer er gjerne vokallyder sammen med konsonantlyder som /b/, /p/ og /m/ (Espenakk et al., 2007). Fram til barnet er tre år er det vanlig å bruke forenklingsstrategier, for eksempel ved å utelate lyd, erstatte en lyd med en annen, legge til lyd eller bytte om lyder. Det er viktig å være klar over at disse forenklingene ikke er språkfeil, men representerer helt normale stadier i språktilegnelsesprosessen (Høigård, 2013). Hvis barnet ved fireårsalder fremdeles benytter mange forenklinger og er vanskelig å forstå gir det grunnlag for å undersøke språket nærmere. Når det gjelder artikulasjon, altså motorisk produksjon av språklyder, har de fleste god kontroll på dette ved ettårsalder (Espenakk et al., 2007). En skisse over generell språkutvikling er gitt i vedlegg 4.

Det finnes flere studier (Fintoft, Bollingmo & Feilberg, 1983; Kristoffersen & Simonsen, 2012; Kristoffersen, Simonsen, Eiesland & Henriksen, 2012; Simonsen, 1990; Vanvik, 1971) om fonologisk utvikling hos norske barn, men det ser ikke ut til at det foreligger tilfredsstillende normative data for norsk fonologitilegnelse. I følge Clausen og Fox-Boyer (2011) er det en forutsetning at det foreligger normative data om utviklingen av det enkelte språk for at man skal kunne tolke symptomene hos barn med språklydvansker. Studier påpeker at noen fonologiske prosesser forekommer i de fleste språk, mens andre er språkspesifikke. Det meste av forskningen på fonologiske vansker har fokusert på engelsk-språklige barn, og det er derfor et behov for ytterligere studier på andre språk enn engelsk (Fox & Dodd, 2001).

## **2.2 Fonologiske prosesser**

Fonologiske prosesser, som er svært sentralt i Metafonundervisning, handler om at barn gjør ulike forenklinger fordi deres ordforråd og deres behov for å kommunisere ofte overgår selve ferdigheten i å uttale alle fonemene (Høigård, 2013; Thomsen, 1996). Disse forenklingene kan

gå ut på å utelate lyder, erstatte lyder, legge til lyder eller bytte om lyder (Bowen, 2015). Howell og Dean (1994) og Thomsen (1996) deler fonologiske prosesser inn i to hovedtyper: paradigmatiske og syntagmatiske prosesser. Ved paradigmatiske prosesser erstatter barnet enkelte konsonantlyder med andre lyder som har et annet uttalested i munnen, for eksempel at «kake» blir til /tate/. Syntagmatiske prosesser er mer omfattende og kan endre eller forenkle hele ordet. Et eksempel på dette er utelatelse av trykksvake stavelser ved at for eksempel «banan» blir /nan/ (Bowen, 2015). En nærmere oversikt over disse prosessene er gitt i vedlegg 5.

Fonologiske prosesser er en naturlig del av språkutviklingen, men de vil variere i omfang og type. Visse typer prosesser vil en finne igjen hos yngre barn innenfor normalen, mens andre atypiske prosesser ikke observeres innen denne gruppen av barn. Barn med fonologiske vansker vil typisk bruke prosessene over mye lengre tid enn de som har såkalt normal språkutvikling (Howell & Dean, 1994).

### ***2.3 Språklydvansker og undergruppen fonologiske vansker***

Vansker med tilegnelse av språk er et alvorlig problem i forhold til både skolegang, arbeid og psykisk helse (Lian & Ottem, 2008).

Språklydvansker kan brukes som en overordnet betegnelse på alle kombinasjoner av vansker med persepsjon, oralmotorikk og fonologi. Dette omfatter også barn med for eksempel syndromer og hørselsvansker (ASHA, udatert). Språklydvansker er den vanligste formen for språkvansker hos barn. En undersøkelse i Storbritannia viste at hele 6,4 % av ellers normalutviklede barn hadde en språklydvanske uten andre sensoriske, kognitive eller fysiske vansker (Dodd, 2005). Disse barna utgjør en veldig heterogen gruppe, og det er store individuelle forskjeller i alvorlighetsgrad, underliggende årsak, type vansker og i hvilken grad andre aspekter av språket deres, som syntaks, semantikk og pragmatikk, er påvirket. Dodd (2005) beskriver tre ulike årsaksfaktorer ved språklydvansker: Begrensede oralmotoriske ferdigheter, som vil si problemer med å utføre talebevegelser, sviktende inputferdigheter, som vil si evne til auditiv diskriminering av språklyder og nedsatte kognitive lingvistiske evner, som er evnen til nøyaktig å prosessere taleinformasjon over tid. Bowen (2015) beskriver at det ofte kan være en kombinasjon av disse. Det vil være store forskjeller i hvordan barn med slike vansker responderer på behandling og hvordan de håndterer språklydvansken for eksempel i forhold til det sosiale (Dodd, 2005). Barn med språklydvansker kan gjøre feil og forenklinger

som gjør at talen blir vanskelig å forstå. Vanskene varierer i alvorlighetsgrad og hvordan de kommer til uttrykk, og de kan være rent artikulatoriske eller av fonologisk art (Bowen, 2015).

Begreper som språkvansker, språklydvansker og talevansker brukes ofte om hverandre, men det understrekes at fonologiske vansker er et språkrelatert problem, og ikke vansker med artikulering (Rygvold, 2008). Barn med fonologiske vansker, som er en type språklydvanske, har gjerne normal utvikling ellers (Lian & Ottem, 2008). De følger typisk ikke det normale mønsteret for utvikling av språklyder (Espenakk et al., 2007). Disse barna kan ofte produsere språklydene, men oppfatter ikke at språklyder skiller ordmening og kan ofte både utelate og erstatte lyder med hverandre (Rygvold, 2008). Et sentralt element ved fonologiske vansker er manglende oppfatning og bruk av kontraster mellom lyder i egen tale, forenklinger og utelatelser. For eksempel bi for bil og dutt for gutt. Fram til barnet er 4-5 år betraktes dette som normale fenomener, men etter denne alderen bør de fleste slike forenklinger og erstatninger forsvinne (Horn & Færevaa, 2011). Enkelt sagt har disse barna problemer med å etablere språklydsystemet. Disse vanskene kan oppstå isolert eller være en del av en mer omfattende språkvanske (Espenakk et al., 2007).

Barn som lærer å snakke må mestre to hovedoppgaver. De må lære hvordan de skal artikulere en rekke forskjellige lyder, og de må også lære hvordan de skal lære å kombinere disse lydene for å produsere meningsfulle mønstre (Espenakk et al., 2007). Artikulasjonsvansker eller fonetiske vansker handler om at barnet strever med produksjon av språklyder (Rygvold, 2008). Barn som har fonologiske vansker sliter med å diskriminere mellom lyder og har ikke den samme progresjon som jevnaldrende når det gjelder å etablere et aldersadekvat språklydsystem (Bowen, 2015; Espenakk et al., 2007; Howell & Dean, 1994). Fonologiske vansker regnes ikke som et produksjonsproblem, men er et språkproblem, og vil enkelt sagt si vansker med å etablere språklydsystemet selv om barnet ellers kan ha god språkforståelse og grammatisk utvikling. I enkelte tilfeller kan de fonologiske vanskene være en del av en mer omfattende språkvanske hvor barnet kan ha problemer med både forståelse og det å uttrykke språket (Espenakk et al., 2007).

Det brukes mange ulike termer for språklydvansker, og dette kan føre til usikkerhet når det gjelder valg av diagnose og behandling av denne (Bowen, 2015). Dette kan også føre til vanskeligheter med å tolke studier som tidligere er gjort på fagfeltet, fordi forskjellige forskere bruker ulike kriterier for å identifisere språklydvansker (Dodd, 2005). Det kan derfor se ut som om det er nødvendig å utvikle et felles internasjonalt system for å klassifisere språklydvansker (Bishop, 2013; Waring & Knight, 2013).



Dodds (2005) klassifiseringsmodell, som jeg har valgt å ta utgangspunkt i, deler språklydvansker inn i fire undergrupper: fonetiske vansker, forsinket fonologisk utvikling, konsistente fonologiske vansker og inkonsekvente fonologiske vansker (se figur 1).

	Symptomer	Diagnostisering (fra hvornår?)	Undervisningsmetode (hvilken?)	Undervisning (fra hvornår?)
<b>Fonetisk forstyrrelse</b>	f.eks. sigmatismus (læsp)	- mulig fra 1;6 år. - meningsfylt fra 5 år	<i>Klassisk artikulatjonsundervisning:</i> Indlede lyde, evt. myofunksjonell undervisning	Meningsfylt fra 5;0 år
<b>Fonologisk forsinkelse</b>	regelrett, men forsinket utvikling, f.eks.: fronting, reduksjon av konsonantklynger	- mulig fra 3;6 år - meningsfylt fra 4;0 år.	<i>Fonologisk undervisning:</i> 1. Lytteøvelse til identifisering og skilning mellom de lydene, der er påvirket av uttalevanskeligheten (både manglende og erstattede lyde) 2. Øvelser til produksjonen av de manglende og erstattede lyde 3. Øvelser til korrekt ordproduksjon	Meningsfylt fra 4;0 år
<b>Konsistent fonologisk forstyrrelse</b>	Ikke-fysiologisk utvikling, idiosynkratiske prosesser, f.eks.: Backing, h-sering	- mulig fra 3;0år - meningsfylt fra 3;0-3;6 år	<i>Metoder:</i> P.O.P.T., Minimalparterapi, Metafon, fonologisk terapi i cyklusser	Meningsfylt fra 4;0 år
<b>Inkonsistent fonologisk forstyrrelse</b>	De samme ord blir alltid uttalt forskjelligt, meget svær å forstå	- mulig fra 2;8år - meningsfylt fra 2;8år	Inkonsistens-undervisning	Meningsfylt fra 2;8 år

**Figur 1:** Inndeling etter Dodds klassifikasjonsmodell (Clausen & Fox-Boyer, 2011 s. 21).

Forsinket fonologisk utvikling vil si at barnet viser en tidsmessig forsinkelse på minst seks måneder i den fonologiske utviklingen. Konsistente fonologiske vansker går ut på at barnet bruker ikke-utviklingsmessige prosesser regelmessig, som for eksempel utelatelse av første konsonant, «sel» blir /el/, eller backing, «topp» blir /kopp/. Ved inkonsistente vansker uttaler barnet det samme ordet på ulike måter, for eksempel at barnet sier /trang/, /rangt/ eller /trag/ for «trangt» (Dodd, Holm, Crosbie & McCormack, 2005). Fordelen med å benytte en slik klassifiseringsmodell er at den fremhever typiske trekk i de ulike undergruppene, noe som er av stor betydning for å kunne velge hvilken intervensjon som kan benyttes (Waring & Knight, 2013). Etersom Metafon er en undervisningsmetode for barn med fonologiske vansker, tar min masteroppgave utgangspunkt i de fonologiske språklydvanskene i denne modellen, det vil si de tre sistnevnte gruppene. Dodd (2011) fremlegger empirisk evidens som støtter validiteten og den kliniske nytten av denne klassifikasjonsmodellen. Det har vært fokusert på å demonstrere at barn med språklydvansker kan klassifiseres i undergrupper på bakgrunn av type feilmønstre og underliggende vanske, samt at det å sammenholde undergrupper og intervensjonsteknikker resulterer i økt behandlingseffekt, og at alle barn uavhengig av hvilket

språk de snakker kan klassifiseres ut fra denne modellen (Waring & Knight, 2013). På den annen side påpeker Dodd (2011) at modellen kan benyttes under forutsetning av at det foreligger kunnskap om den fonologiske tilegnelsen i det aktuelle språket.

Når man beskriver språkvansker ut fra lingvistiske og spesifikke kriterier, kan det fort se ut til at det er klare grenser mellom de ulike språkområdene. Det er derfor viktig å understreke at språket er en helhet, og at de ulike områdene påvirker hverandre. Fordi språket utvikles hele tiden kan man ikke med sikkerhet si om barnet vil vokse ut av vanskene, eller eventuelt hvordan vanskemønsteret vil endre seg (Rygvold, 2008).

#### **2.4 Kartlegging av fonologiske vansker**

Kartlegging er en forutsetning for å få oversikt over hvilke prosesser man skal ta utgangspunkt i når det gjelder Metafonundervisningen (Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996). I dette tilfellet forstås kartlegging som en prosess der en samler informasjon om språklig utvikling og behov for tiltak (Espenakk et al., 2007). Ettersom språklydvansker er den største klientgruppen i logopedisk praksis er det vesentlig at det finnes kartleggingsverktøy som gjør det mulig å klassifisere disse vanskene, samt påfølgende intervensjon og undervisning (Clausen & Fox-Boyer, 2011). I dette kapitlet vil jeg kort beskrive kartlegging og deretter redegjøre for et av de mest brukte kartleggingsverktøyene på fonologiske vansker i Norge.

Kartlegging er selve grunnlaget for å avdekke språkvansker og utvikle tiltak (Espenakk et al., 2007). Det er vesentlig at kartleggingen har et bredt fokus for å unngå at man fokuserer på isolerte deler av utviklingen. I tillegg er det viktig at informasjon om barnets interesser og sterke sider innhentes gjennom samtaler med barnet og de rundt, samt at man skaper en felles forståelse av barnets språk og hvilke konsekvenser vanskene har for det aktuelle barnet. Hos noen barn må språkkompetansen kartlegges grundigere. Det kan for eksempel være grunn til bekymring når kommunikasjons- og språkutviklingen i særlig grad skiller seg fra jevnaldrenes utvikling (Espenakk et al., 2007). Ved mistanke om språk- og talevansker må også barnets hørsel og artikulatorkis presisjon kartlegges (Høigård, 2013).

I tillegg til samtaler og helhetlig og systematisk observasjon kan det benyttes ferdig utformede kartleggingsverktøy (Espenakk et al., 2007; Høigård, 2013). I følge Fox-Boyer og Clausen (2011) må disse kartleggingsverktøyene omfatte følgende: Alle språkets fonemer i alle mulige posisjoner, forskjellige stavelsesstrukturer, forskjellige stavelseslengder, ordforråd tilsvarende barnets alder, konsistensen i barnets ordrealisering og klare og entydige bilder som helst bør

fremkalle et spesifikt ord. Det finnes ulike verktøy som kan benyttes for kartlegging av språklydvansker. Når det gjelder fonologiske ferdigheter benyttes ofte Norsk Fonemtest (Simonsen, 2015; Tingleff, 2002), og i det følgende velger jeg derfor å redegjøre kort for dette verktøyet.

#### 2.4.1 Norsk Fonemtest

Norsk Fonemtest er oversatt fra svensk av Tingleff (2002) og er en ikke-standardisert språklydprøve som systematisk kartlegger barns språklyder. Den tar utgangspunkt i systematisering av paradigmatisk og syntagmatiske prosesser og består av 104 bilder av ord som tilsvarer normalordforrådet til 4-åringer. Testen undersøker hvordan konsonanter og vokaler uttales i ulike posisjoner i ord. Norsk Fonemtest gir dermed en oversikt over eventuelle mønstre og fonologiske prosesser som føres inn i skjemaer som kan brukes som grunnlag for vurdering av uttale og tiltak. Dersom barnet har feil i mer enn 50% av de fonologiske prosessene anbefales det ytterligere tiltak (Thomsen, 1996; Tingleff, 2002).

### 2.5 Intervensjon ved fonologiske vansker

Barn med fonologiske vansker vil ha behov for systematisk tilrettelegging og intervensjon. I dette tilfelle forstås intervensjon som et samlebegrep for ulike tiltak som iverksettes for å forbedre en utvikling og hjelpe barna med disse vanskene (Bø & Helle, 2008; Espenakk et al., 2007). I denne studien brukes også begrepene tiltak, undervisning og behandling synonymt med intervensjon. Først vil jeg kort redegjøre for mulig intervensjon ved fonologiske vansker og logopeders tilnærming. Ettersom jeg har tatt utgangspunkt i Dodds (2005) klassifikasjonsmodell vil jeg introdusere noen tilnærminger som benyttes ved intervensjon av de ulike fonologiske vanskene før jeg kommer nærmere inn på Metafonundervisning.

En skjematisk oversikt, i henhold til Dodds (2005) klassifikasjonsmodell, over symptomer, diagnostisering og behandling av barn med språklydvansker er gitt i figur 1 i kapittel 2.3. Her vises blant annet en oversikt over noen av de mest kjente behandlingsmetodene, der Metafon er den ene. Selv om det eksisterer mange forskjellige tilnærminger og metoder innenfor behandling av fonologiske vansker, så har de fleste det til felles at de først og fremst fokuserer på å identifisere forskjeller mellom språklydene som mangler i barnets språk og de lydene som barnet erstatter de manglende språklydene med (Clausen & Fox-Boyer, 2011).

Resultatene fra kartleggingen avgjør hvilke tiltak som er best egnet for det enkelte barn (Espenakk et al., 2007; Høigård, 2013). Undersøkelser har vist at de mest effektive tiltakene er de som tar utgangspunkt i og retter seg spesifikt mot feilprosessene i barnets uttale. 70-80%

av barn med språklydvansker har enten forsinket fonologisk utvikling eller en konsistent fonologisk vanske (Clausen & Fox-Boyer, 2011; Dodd, 2005). Studier i ulike land, blant annet England og Tyskland, har vist at fonologiske tilnærminger gir best effekt for disse barna. Internasjonalt er blant annet Minimalparterapi, psykolingvistisk terapi og Metafonundervisning noen av de mest kjente tilnærmingene (Clausen & Fox-Boyer, 2011). Minimalparterapi er en kontrastintervensjon som går ut på å hjelpe barn med å skille mellom lyder og bli forstått ved hjelp av ulike kommunikasjonsbaserte aktiviteter (Bowen, 2015). En psykolingvistisk metode som ser ut til å ha fått økende popularitet er P.O.P.T., Psycholinguistisch Orientierte Phonologie Therapie (Clausen & Fox-Boyer, 2011). Denne metoden kan brukes på barn i forskjellige aldre og tar utgangspunkt i ny forskning om barns fonologiske utvikling og vansker. P.O.P.T er blant annet oversatt til dansk (Fox-Boyer, 2017).

For barn med ikke-identifiserbare mønstre, altså inkonsistente fonologiske vansker, har det vist seg at det kan være effektivt å benytte Kjernevokabular (Bowen, 2015). Denne metoden går enkelt sagt ut på at barnet lærer seg 50 ord som anses som nyttige og meningsfulle. Disse øves på sammen med logopeden for å etablere en konsistent uttale (Dodd & Bradford, 2000). Etter at barnet har oppnådd en konsistent uttale, ved produksjon av disse 50 ordene, oppstår den såkalte «ordspurten» som man ser hos barn i toårsalder som følger typisk språkutvikling (Espenakk et al., 2007; Høigård, 2013), men barn med inkonsistente fonologiske vansker kan være veldig vanskelig å forstå og behandle. Derfor kan behandling av disse barna bli meget langvarig (Clausen & Fox-Boyer, 2011). Fonoserien, som handler om å styrke bevissthet rundt stavelsesstrukturer (Bowen, 2015), og PAS, piktografisk-artikulatorisk symbolsystem (Kausrud, 2005), er to andre metoder som kan benyttes ved fonologiske vansker.

Det finnes nok ingen «quick-fix» når det gjelder barns språk, men Høigård (2013) nevner blant annet fire hovedaktiviteter som er vesentlig for å utvikle det: musiske aktiviteter, samtale, samvær rundt tekst og lek. Et stort lekerepertoar anses som viktig for at barnet skal få en allsidig språklig erfaring og utvikle ulike sider ved språket. I leken tar barna initiativ, forhandler, fantaserer, tuller og tøyser, og de kan ikke overlate kommunikasjonsansvaret til voksne, men må selv finne måter å uttrykke seg på (Høigård, 2013). Et viktig element i logopedens arbeid er å få barna til å føle seg verdsatt samtidig som vi hjelper dem med å utvikle strategier for å kompensere for vanskene sine og bygge resiliens (Holland & Nelson, 2013). Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) har laget en beskrivelse av god formidling og relasjonsbygging: Være sensitiv overfor signaler og atferd, gi tilpasset respons, formidle

aksept og varme, gi støtte ved behov, ha kontroll over egne reaksjoner og utøve struktur og grenser tilpasset barnet.

Generelt bør en behandlingsplan inkludere langsiktige og kortsiktige mål med forslag til hvordan disse målene kan oppnås. Det er også viktig at resultatene formidles på en måte som gjør at både lærere og foreldre kan nyttiggjøre seg logopedens kartlegging og planer for behandling. Arbeidet bør ses på som et samarbeid mellom logoped, lærer eller barnehagelærer, foreldre og barn der alle får definerte oppgaver med spesifikke mål. Her er det vesentlig at logopeden er i stand til å tydeliggjøre hensikten med de ulike språklige aktivitetene i behandlingen (Holland & Nelson, 2013; Magnusson, Naucière & Reuterskiöld, 2008). Når det gjelder veiledning og samarbeid med andre fagpersoner understreker Webster og Newhoff, referert til i Holland og Nelson (2013), betydningen av å lytte, forstå, forklare og rådgi, og deretter sette dette inn i en praktisk kontekst. «Counseling is necessary to support decisions and behaviors that optimize quality of life» (Holland & Nelson, 2013, s. 1).

### 2.5.1 Motivasjon og mestring

I arbeidet med Metafonundervisning befinner logopeden seg i en situasjon hvor det ofte vil kunne oppstå behov for å motivere barna og gi dem en følelse av mestring.

«Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Deci og Ryan (2000) sin teori om selvbestemmelse og indre motivasjon sier noe om at mennesket har behov for å føle seg kompetent, og at dette behovet leder til aktiviteter som utforskning og manipulering. Det handler om et ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger, og er dermed en atferd som oppleves som frivillig og springer ut fra egne interesser (Deci & Ryan, 2000). Opplevelse av kompetanse er også en viktig drivkraft for å gå løs på utfordrende oppgaver og ha utholdenhet når oppgavene blir vanskelige. Indre motivasjon betraktes som den optimale formen for motivasjon, hvor man utfører handlingen fordi man har lyst og ikke fordi man har blitt fortalt at man skal gjøre det (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Den viktigste kilden til forventninger om mestring er tidligere erfaringer og opplevelse av mestring. I denne studien defineres mestring som å håndtere konkrete oppgaver og utfordringer som krever kompetanse og ferdigheter. Det handler om barnets tro på egne evner for å lykkes (Bandura, 1999). Det understrekes at rutinepregede oppgaver ikke gir noen gir noen mestringsopplevelse i seg selv, men er nødvendige for å skape overlæring og automatisering. I tillegg er det også nødvendig at barna får utfordringer hvor de må anstrenge

seg og derigjennom oppnå en følelse av reell mestring. Dersom det oppnås en forventning om mestring hos barna vil logopeden også kunne påvirke barnets mål- og oppgaveorientering. Viktige virkemidler i så måte er tilpasning og differensiering av undervisningen. For å oppnå dette er det helt nødvendig å skape en relasjon til barnet for å se hvilket behov det enkelte barnet har (Ruud, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Indre og ytre motivasjon representerer en ressurs som kan utnyttes av logopeden for å fremme læring. Faktorer som bidrar til dette kan være ros, meningsfulle mål, fantasi og forventning om mestring. Dersom dette gjøres på den rette måten kan barnets og logopedens målsettinger bli sammenfallende. «Once that occurs, our job becomes a whole lot easier» (Bowen, 2015, s. 401).

### 2.5.2 Logopedisk praksis

I takt med forskning og utvikling har logopeder stadig fått bedre verktøy til bruk i sin praksis, men samtidig har også kravene til effektivitet og resultater økt betydelig (Dodd, 2005; Haaland-Johansen, 2007).

Joffe og Pring (2008) intervjuet 98 logopeder i Storbritannia. Et hovedfunn fra denne studien var at begrensninger rundt logopedenes praksis gjør det vanskelig å ta i bruk ny forskning, og at det derfor er en fare for at klinisk praksis og forskning er i ferd med å divergere. En av grunnene til dette er at logopedene har mindre tid enn forskere til å kartlegge og behandle barn. Denne studien viser en gjennomgående usikkerhet hos en del av logopedene når det gjelder å finne den beste intervensjonen for barn med fonologiske vansker. Det viste seg at nesten alle logopedene kombinerer opptil fem forskjellige metoder i slik behandling, selv om nyere forskning anbefaler en mer spesifikk tilnærming. Joffe og Pring (2008) anbefaler at det derimot bør forskes mer på nettopp en slik kombinasjon av behandling som brukes av logopeder i praksis og ikke bare på en og en metode. Dette ble utført i en mindre studie fra 2010 hvor man undersøkte hvor effektiv en eklektisk tilnærming er. Konklusjonen var at denne typen tilnærming var effektiv, men at det er behov for en større studie for å verifisere disse resultatene (Lancaster, Keusch, Levin, Pring & Martin, 2010).

I en studie fra Irland fant McCurtin og Carter (2015) også ut at logopeder i stor grad ikke nødvendigvis benytter evidensbasert praksis, men heller det de opplever som virkningsfullt. De fleste av logopedene i denne undersøkelsen benytter en blanding av metoder, altså en eklektisk tilnærming til behandling. Som en av logopedene uttrykker: «We don't have recipes, we just have loads of ingredients. We put them together in the way that we want» (McCurtin

& Carter, 2015, s. 1144). Logopedene sitter altså med et inntrykk av at det ikke foreligger en enkelt metode som kan brukes som en perfekt oppskrift, men at behandling må skreddersys i hvert enkelt tilfelle. De sier at pasientens karakteristika, for eksempel kognitiv funksjon og medisinske årsaker, krever en individuell tilpasning. «No one size fits all» og «Keeping it functional to the child's needs rather than following a set programme» som to av logopedene uttrykker (McCurtin & Carter, 2015, s. 1144-1146). I tillegg påpekes det at det enkelte ganger oppleves som at man er usikker på hvilken diagnose pasienten har, noe som igjen underbygger en eklektisk tilnærming hvor man benytter flere tilnærminger for å være på den sikre siden. Et annet tema som går igjen er at logopedene holder seg til det som de har sett fungerer og at det er fare for at man dermed ikke tar i bruk nyere og mer effektive metoder (Joffe & Pring, 2008; McCurtin & Carter, 2015).

I likhet med de nevnte studiene påpeker Haaland-Johansen (2007) at logopedisk praksis bør preges av en gylden middelvei når det gjelder evidensbasert praksis. Dette handler om at vår daglige praksis skal kunne forsvares og forklares og skal bygge på forskningsbasert kunnskap. På den ene siden bør man ikke problematisere evidensbasert praksis, men på den andre siden bør man heller ikke ukritisk akseptere all nyere forskning (Haaland-Johansen, 2007).

## **2.6 Metafonundervisning**

### **2.6.1 Hva er Metafonundervisning?**

Metafon er en undervisningsmetode som er utviklet for å fremme fonologisk utvikling. Den er kognitiv-lingvistisk basert og fokuserer på kontraster og metalingvistisk bevissthet (Howell & Dean, 1994). Metoden tar utgangspunkt i Grunwell (1981) sin antagelse om at barnets fonologiske problemer handler om innlæring av språklydssystemet, snarere enn motoriske vanskeligheter med artikulasjon. Metafon vektlegger likheter og forskjeller i lyder, gjenkjenning og klassifisering i henhold til lydenes egenskaper og fellestrekk (Holm et al., 2005). Det etableres et metaspråk mellom logoped og barnet som gir en felles forståelse og gjør at de kan diskutere disse fellestrekkene og egenskapene ved de enkelte lydene. I Metafonundervisning kommer logoped og barnet altså frem til en felles begrepsbruk for å omtale kontrastene i de enkelte lydene. En oversikt over de norske språklydene er som tidligere nevnt gitt i vedlegg 6. Frikativer blir for eksempel introdusert som lange lyder, noe som gjør det lettere for barnet å forstå. Med innføringen av Metafon ønsket Howell og Dean (1994) å dekke behovet for praktisk rettleiding til undervisning og at den eksisterende

teoretiske kunnskapen innen fonologiske vansker ble ivaretatt direkte i undervisningssituasjonen.

Et hovedmål med Metafon er bedret kommunikasjon og økt bevissthet hos barnet om at dette kan oppnås gjennom å forandre talen (Howell & Dean, 1994). Aktivitetene i Metafonmetodikken skal fremme fonologiske endringer gjennom å styrke barnets kunnskap om det fonologiske og kommunikative aspektet ved språket. På denne måten fokuseres det direkte på barnets forenklingsprosesser i en setting som fremmer barnets læringspotensial (Howell & Dean, 1994; Klem, 2004; Thomsen, 1996). Barnet skal være en aktiv deltaker i Metafonundervisningen, noe som begrunnes med at fonologisk tilegnelse ikke er en automatisk prosess, men at barnet aktivt må eksperimentere for å utvikle regler (Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996). I Metafon blir logopeden mer en diskusjonspartner enn en læremester. Det at barnet selv skal resonnerer seg frem til alternative løsninger er et sentralt element i undervisningen. Det teoretiske fundamentet i Metafonundervisning er i stor grad knyttet til fonologi og fonologiske prosesser. Logopeden skaffer seg først en oversikt over barnets vanskeligheter med språklydsystemet og på bakgrunn av disse fastlegges undervisningsstrategier (Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996).

### 2.6.2 Organisering

Metafon organiseres på følgende måte (Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996):

1. Kartlegging av barnets språklydsystem. I Norge benyttes som tidligere nevnt oftest Norsk Fonemtest.
2. Prosessanalyse på bakgrunn av resultatene fra kartleggingen. Hvis en feilprosess forekommer i over 50% av tilfellene i en enkelt prosess skal dette vurderes i eget skjema. Hvis prosessanalysen viser at det foreligger en forsinket eller atypisk prosess skal det foretas en prosess-spesifikk undersøkelse.
3. Prosess-spesifikk undersøkelse foretas og skåres. Dersom prosessen igjen forekommer i over 50% av tilfellene er det relevant å starte Metafonundervisning.
4. Metafonundervisning startes. Det er viktig at det blant annet tas hensyn til barnets motivasjon og konsentrasjon, og det foreligger konkrete planer som viser hvordan undervisningen (en økt på 35 minutter hver uke) kan gjennomføres.
5. Kontrollprosedyre hver annen eller tredje uke. Barnets utvikling vurderes, og når det er mindre enn 50% feilprosesser i en bestemt kategori holdes det en pause på fire uker.



6. Etter fire ukers pause er det vanlig at barnet har mistet den feilprosessen som var i fokus i undervisningen. Dersom det er flere feilprosesser igjen går man tilbake igjen til punkt 3.

### 2.6.3 Undervisningens faser og materiell

Metafonundervisningen foregår i to ulike faser. Den første fasen er grunnleggende og legger vekt på å fange barnets interesse for lyder og språklydsystemet. I følge Howell og Dean (1994) er fase 1 svært viktig fordi den danner grunnlaget for en mer realistisk kommunikativ setting i fase 2. Et hovedelement i første fase er å få barnet til å forstå at øvelser, som barnet før synes var vanskelig eller umulig å delta i, kan være morsomme og lystbetont. I denne fasen utforsker logoped lydenes egenskaper sammen med barnet, for eksempel at noen lyder er lange og noen korte (Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996). Her brukes betegnelser på lydene som barna har mulighet til å forstå, for eksempel ved å kalle plosiver for korte lyder og frikativer for lange lyder. Dette gir barnet sjansen til å fullt ut være med på utforske lydsystemet. I fase 1 deltar barnet både ved å snakke og lytte, og den er bygd opp av ulike trinn eller nivåer (Thomsen, 1996):

- Begrepsnivå: Sikre felles forståelse av grunnleggende egenskaper ved lydene, som for eksempel begreper som foran, bak, lang og kort.
- Lydnivå: Overføre egenskapene til lyder. Dette kan gjøres ved at logoped lager korte og lange lyder med for eksempel et musikkinstrument.
- Fonemnivå: Den som snakker, altså barnet eller logoped, sier et fonem og lytteren svarer ved for eksempel å tegne eller vise en kort eller lang slange.
- Ordnivå: Minimale par introduseres på dette nivået og barnet blir først bedt om å avgjøre hvilken egenskap det hører. Logoped sier for eksempel ordet /topp/, og barnet skal svare på om det er en foran- eller baklyd. Leken kan lekes med mange ulike minimale par, før man starter på fase 2.

Det er viktig at man bruker god tid på de to første nivåene, begrepsnivå og lydnivå, for å sikre at man lykkes videre i prosessen (Thomsen, 1996).

Fase 2 utnytter oppmerksomheten fra fase 1 og anvender denne i kommunikasjon (Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996). Essensen i fase 2 er at det ikke fokuseres på barnets produksjon av lyder, men mer på barnets kommunikative resultater. Det fokuseres også på reparasjonsstrategier. For eksempel i en situasjon hvor det jobbes med minimale par, der beskjednen ikke forstås av mottakeren, oppmuntres barnet til å reflektere over årsaken og

reparere. Ofte kan det være lurt å jobbe med en fase 1 aktivitet hver undervisningstime før man går over på fase 2 aktivitetene for å minne barnet på egenskapene til de lydene som er i fokus i fase 2.

Det er to nivåer i fase 2 (Thomsen, 1996):

- **Ordnivå:** Bildekort, såkalte «hemmelige beskjeder», tas i bruk. Logopeden velger et minimalt par og plasserer et av hver av de to bildene på bordet og resten med forsiden ned. Barn og logoped bytter på å snakke og lytte. Den som snakker tar et av kortene fra bunken og beskriver hva det er mens lytteren viser, ved å peke på et av de to kortene på bordet, hva som er hørt. Deretter sammenliknes bildene og man ser om de matcher eller ikke. Barnet skal være en aktiv deltaker her og det oppfordres til diskusjon. Når barnet mestrer å uttrykke den hemmelige beskjeden på enkelt-ord nivå, kan logopeden tilføye minimale par i setninger.
- **Setningsnivå:** Det er den samme setningen som skal brukes hele tiden, for eksempel: «Legg bilen (pilen) på bordet» eller «legg bakken (pakken) på bordet». Her er forskjellen stemt/ustemt.

Noe materiell er utarbeidet direkte til Metafonundervisningen (Thomsen, 1996).

Metafonboksen inneholder 726 bildekort fri til kopiering, altså kontrastark, som for eksempel foran/bak, og minimale par, som for eksempel topp/kopp. Man kan også lage mye av materialet selv eller utvide det. Til den prosess-spesifikke undersøkelsen brukes bildekort fra fonologisk vendespill som undersøkelsesmateriale (Thomsen, 1996). I tillegg benyttes det også såkalte støyskapere, som for eksempel musikkinstrumenter eller lyder ute i naturen. Formålet med disse er å vise barnet at lyder kan klassifiseres ut fra viktige dimensjoner. Annet materiell som er nevnt i den danske manualen er ulike leketøy som for eksempel dukker, dyr, tog og tegninger.

#### 2.6.4 Tidligere forskning

Det er dokumentert at logopediske intervensjoner har effekt på barn med ekspressive fonologiske vansker, blant annet bekreftet gjennom en britisk effektundersøkelse av Metafon (Reid et al., 1994). I tillegg foreligger det en norsk studie hvor Klem (2004) undersøker effekten av Metafon på fonologisk utvikling hos barn med spesifikke fonologiske vansker. Selv om gruppen barn som ble undersøkt her viste statistisk signifikant tilbakegang på prosessen i fokus for undervisningen, kunne det ikke uten videre bekreftes at dette skyldtes Metafonundervisningen spesielt. Det var blant annet ikke kontrollert for modning, slik at det

var vanskelig å fastslå hva som kunne tilskrives Metafon og hva som kunne tilskrives modning.

I en kvantitativ masterstudie fant Simonsen (2015) ut at de kartleggings- og behandlingsverktøy som viste størst grad av opplevd suksess var forankret i kognitiv-lingvistisk tradisjon, det vil si intervensjon basert på å gjøre endringer i barnets fonologiske og lingvistiske system. Rønning (2017) har skrevet en kvalitativ studie om logopeders utredning og intervensjon ved fonologiske språklydvansker hos barn. Her fremkommer det blant annet at flere av logopedene hun intervjuet så på Metafon som tidkrevende, og at metoden nødvendigvis ikke passer for alle barn. Det at materialet ikke foreligger på norsk ble også vektlagt som en ulempe. De mente også at det som oftest var nødvendig å bruke en tilnærming med flere sammenfallende metoder.

Hulterstam og Nettelbladt (2002) har sammenliknet Metafonundervisning og tradisjonell behandling av fonologiske vansker. Den tradisjonelle behandlingen er beskrevet som artikulatortrening. I denne studien fremkommer det blant annet at barnet i mye større grad blir involvert i Metafonundervisning, og metoden oppleves som mindre truende sett fra barnets ståsted. Studien viste at under tradisjonell behandling viste barna reaksjoner som å snu seg vekk, se ned eller å skifte tema. Dette ble i mye mindre grad observert under Metafonundervisning. Man fant at logopedene som brukte Metafon oftere oppmuntret barna til å komme fram til egne ideer, og at de hadde barnas kommunikasjon i fokus istedenfor korrekt produksjon. På den annen side påpekes det at det kan oppstå situasjoner ved bruk av Metafon der det er usikkert om barnet virkelig forstår logopedens hensikt, og at barnet kan fremstå som litt forvirret. Målene i metoden kan noen ganger være uklare, og selv om barnet svarer korrekt er det allikevel ikke gitt at forståelsen er på plass (Hulterstam & Nettelbladt, 2002).

I Portugal er det gjort studier som har undersøkt bruken av Metafon og sammenliknet dette med funn i andre studier fra Sør-Afrika, Storbritannia og USA (Oliveira, Lousada & Jesus, 2015). De fant at en overraskende stor andel av terapeutene ikke benyttet Metafon eller tilsvarende verktøy i behandlingen av fonologiske vansker hos barn, men i stedet benyttet artikulatortrening. Denne kvantitative studien viste at de barna som fikk fonologisk behandling viste mer signifikant fremgang enn de som fikk artikulatortrening. Studien konkluderer med at portugisiske logopeder i større utstrekning bør ta i bruk fonologisk behandling for barn med fonologisk baserte språklydvansker.

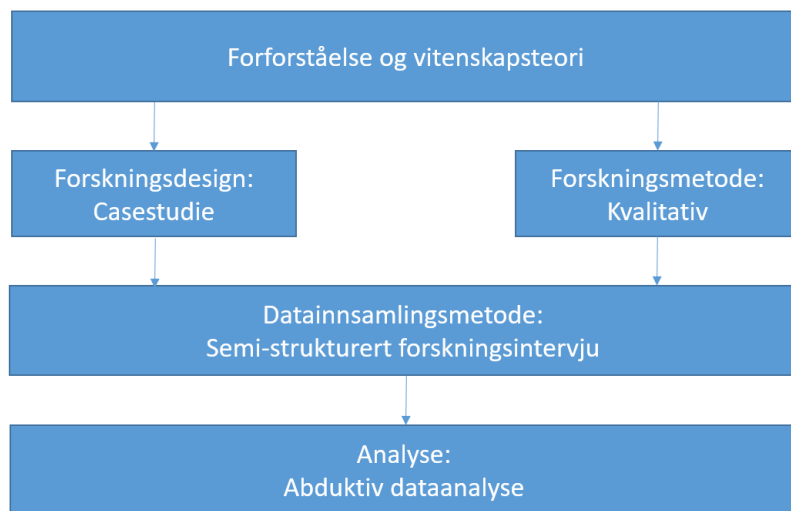
I en dansk studie har Hansen (2012) undersøkt evidensen for effekten av Metafonundervisning for førskolebarn med moderat til alvorlig grad av fonologiske vansker. Her fremkommer det blant annet at Metafon synes å være en effektiv metode ovenfor noen, men ikke alle, barn med fonologiske vansker. Det kreves ytterligere forskning for å kunne identifisere for hvilke grupper av barn Metafon er effektiv. Et annet interessant funn i denne studien er at logopeder i stor utstrekning kun benytter deler av fonologiske intervensjonsmetoder, for eksempel Metafon, og ikke nødvendigvis metoden i sin helhet. En del bruker også de metodene de pleier å bruke og ikke det som antas å være mest effektivt. Hansen (2012) har også sett på fire forskjellige studier som undersøker effekten av Metafon, men fordi intervensjonene ikke benyttes konsekvent og at detaljeringsgraden i undersøkelsene er mangelfulle, finner hun det vanskelig å gjøre gode sammenlikninger av disse. Hun etterlyser også en klar inndeling av undergrupper innenfor fonologiske vansker for å kunne identifisere de mest effektive intervensjonene.

McLeod og Baker (2014) har gjort en kvantitativ undersøkelse som omfattet 231 logopeder i Australia og deres erfaringer og praksis knyttet til kartlegging, analyse, intervensjon og behandling av barn med språklydvansker. De fant at logopedene brukte en rekke forskjellige intervensjonsmetoder for barn med disse vanskene. Av de logopedene som var med i undersøkelsen brukte 38% Metafon alltid eller noen ganger, mens 19% brukte det sjelden og 43% brukte aldri Metafon i sin praksis. Joffe og Pring (2008) fant også at ca. en tredjedel av logopeder bruker Metafon ofte eller alltid, en tredjedel bruker det noen ganger, mens en tredjedel bruker det aldri. Det blir diskutert om logopeders valg av intervensjonsmetode i hovedsak er styrt av det de er kjent med og har lykkes med tidligere, og at mange ikke er åpne for å prøve nyere og mer effektive metoder.

Det er også startet utvikling av spill på mobiltelefoner og nettbrett som bruker Metafonmetodikken. Madeira et al. (2014) beskriver utviklingen av «Super-Fon», som er et spill for barn med fonologiske vansker som følger en metalingvistisk tilnærming. De intervjuet 12 logopeder som viste seg å være positive til å ta i bruk denne typen hjelpemidler i sin praksis. Det kommer frem at alle opplevde positiv respons fra barna når de introduserte teknologiske hjelpemidler i undervisningen. I en senere studie (Madeira, Mestre & Ferreirinha, 2017) om Super-Fon oppnår man stort sett gode resultater, men det avdekkes også et behov for videreutvikling og enkelte forbedringer. Foreløpig foreligger dette spillet kun på portugisisk, men det arbeides med en engelskspråklig versjon.

### 3 Vitenskapsteori, design og metode

Utgangspunktet for denne studien er logopeders opplevelser av Metafonundervisning i praksis. Gjennom en kvalitativ forskningstilnærming vil jeg belyse problemstillingen min. Jeg har semi-strukturert intervju som datakilde og casesdesign som ramme for prosjektet. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for min tilnærming til prosjektet, hvordan jeg har gått fram samt begrunne de valgene jeg har tatt underveis i prosessen. Nedenfor, i figur 2, har jeg utarbeidet en skjematisk oversikt over min metodiske fremgangsmåte.



**Figur 2:** Skjematisk oversikt over metodekapitlet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Før jeg skulle ut i felten å forske var det nødvendig at jeg hadde kjennskap til ulike tilnærminger jeg kunne bruke for å belyse min problemstilling på en hensiktsmessig måte (Johannessen et al., 2016). Vitenskapsteori kan karakteriseres som en systematisk refleksjon over og studier av vitenskapelig virksomhet og resultatene av slik virksomhet (Grimen, 2004). Innenfor helse- og sosialfagene er målet for den vitenskapelige virksomheten å skape god praksis og avklare hva som er god praksis. Disse målene sier ikke noe om hvordan dette kan gjøres. Det avgjøres først når man velger metode, som gir en beskrivelse av hvordan vi kan gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2012).

Man skiller mellom to typer vitenskap, naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Enkelt sagt kan man si at samfunnsvitenskapen bidrar til forståelse, mens naturvitenskapene hjelper oss med forklaring (Johannessen et al., 2016). Som utgangspunkt for min masteroppgave har jeg hatt et ønske om å utforske logopeders opplevelser med Metafon som metode og få tak i deres mening og oppfatning av denne. Sett i lys av dette utgangspunktet ble det derfor naturlig å

forske ut i fra en samfunnsvitenskapelig tilnærming. I følge Johannesen (2016) er jeg, samfunnsforskeren, selv en aktiv deltaker i egen studie som diskuterer og snakker med mine respondenter ansikt til ansikt. Jeg studerer mennesker som har meninger og oppfatninger om både seg selv og andre.

### 3.1.1 Abduktiv tilnærming

Ettersom jeg har en samfunnsvitenskapelig tilnærming er det viktig å ha med både teori og empiri (Johannessen et al., 2016). Jeg har søkt etter nyere litteratur og lest meg opp på teori rundt emnet mitt. Min problemstilling er relativt åpen med tilhørende forskningsspørsmål, og jeg fremsatte på forhånd ingen spesiell hypotese eller mening om hva jeg trodde jeg ville finne. Jeg baserer meg altså på empiriske data og sammenlikner deretter disse med et teoretisk grunnlag, men samtidig har jeg hatt utgangspunkt i en teoretisk ramme før jeg gikk inn i empirien. I min oppgave har jeg derfor hatt en blanding av en induktiv og deduktiv tilnærming, altså en abduktiv tilnærming, som brukes i situasjoner hvor man trenger å forstå eller forklare noe (Kvale & Brinkmann, 2015). En slik tilnærming tar både sikte på å indusere eller bygge opp en bestemt teoretisk forståelse utfra de empiriske analysene som gjennomføres og samtidig dedusere eller avlede bestemte problemstillinger fra den teorien som benyttes (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

### 3.1.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Det finnes ingen gylden oppskrift som all forskning går innunder, men snarere mange tradisjoner og metoder, og hvilke man tar i bruk avhenger av hva som skal forskes på og hvilket perspektiv forskningen skal ha. I fenomenologien søker man å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, mens i hermeneutikken er man opptatt av å fortolke (Krumsvik, 2014). En deskriptiv fenomenologi har som hovedmål å forstå menneskers tanker, følelser og atferd. For å oppnå en slik forståelse kan man benytte en tolkningsprosess som ofte kalles «den hermeneutiske spiral». Hermeneutikk betyr fortolkningslære, altså det å klargjøre meningen i noe som kanskje i utgangspunktet er uklart (Kvale & Brinkmann, 2015). Uttrykket spiral beskriver noe som aldri tar slutt og stadig utvides, noe som kan sies å beskrive at man ved studier av fenomener og tekster stadig vil oppnå ny forståelse og tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015)

I denne oppgaven har jeg arbeidet ut i fra både fenomenologi og hermeneutikk. Jeg har delvis hatt fokus på hvordan mine respondenter opplever sider ved Metafon som metode, samtidig som jeg har brukt teori, egen kunnskap og erfaring til å fortolke og drøfte informasjonen fra

respondentene. I tillegg til å ha et fortolkende perspektiv hadde jeg et ønske om å få innblikk i logopedenes opplevelser og deres livsverden. Dette håpet jeg å oppnå gjennom en fenomenologisk tilnærming. Jeg er opptatt av innholdet i datamaterialet og hvordan verden oppleves og erfares fra informantenes side eller perspektiv. Samtidig vil jeg søke å fortolke dataene og forstå den dypere meningen i deres erfaringer. Det var derfor naturlig med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnæringsmåte (Johannessen et al., 2016).

### 3.1.3 Min forforståelse

Som forsker vil jeg alltid, bevisst eller ubevisst, bruke min forforståelse, mine kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten til å tolke empiri. Dette vil kunne påvirke hva jeg som forsker studerer og hvordan disse observasjonene vektlegges (Johannessen et al., 2016). Gjennom min utdanning og praksis som spesialpedagog har jeg tilegnet meg en del kunnskap om språkvansker og tiltak generelt. I tillegg har jeg gjennom logopedstudiet vært vitne til Metafonundervisning i praksis. Selv om jeg i utgangpunktet synes metoden er morsom og lystbetont, har jeg også sett noen utfordringer i forhold til at materialet er gammelt og at det ikke foreligger på norsk. Disse erfaringene vil sannsynligvis være med å påvirke min oppfatning av emnet jeg skal forske på, og det er viktig å ta dette med seg i betraktningen underveis i prosessen. Under forberedelsen av undersøkelsen er det viktig å forstå de filosofiske perspektivene som ligger til grunn, spesielt når det gjelder å studere hvordan mennesker erfarer et fenomen (Johannessen et al., 2016). Vi har alle et sett av forutinntatte holdninger og meninger som vil påvirke hvordan vi møter et gitt fenomen. Jeg overfører forforståelsen min og tolker fenomenet utfra egne forutsetninger. Det er derfor viktig at jeg som forsker søker å forstå mitt eget tolkningsmønster under datainnsamlingen. I denne prosessen begynner jeg ikke på bar bakke, men jeg bruker den kunnskapen og forforståelsen jeg allerede har til å fortolke det som forskes på. Dermed utvikler min hermeneutiske spiral seg kontinuerlig og skaper etter hvert en ny forforståelse (Johannessen et al., 2016).

## 3.2 *Casedesign*

Kvalitativt forskningsdesign kan sies å være en forskningsplan for å gjennomføre studier med kvalitativ metode på grunnlag av selvrapporterte kvalitative data (Krumsvik, 2014). Et forskningsdesign beskriver den totale prosessen for et forskningsarbeid, fra formål, problemstillinger og datainnsamlingsmetoder til dataanalyse og konklusjoner (Befring, 2015). Hvilket type forskningsdesign man benytter er helt avhengig av hvilken type problemstilling og forskningsspørsmål man arbeider med. Ut fra min problemstilling og forskningsspørsmål, samt studiens formål, ble det naturlig for meg å velge casedesign som ramme rundt min

masteroppgave. Et casedesign egner seg ved studier av fenomener slik de forekommer i den virkelige verden (Postholm, 2010) og er foretrukket når man har en problemstilling som innebefatter spørsmål som «hvordan» eller «hvorfor» (Andersen, 2013), slik jeg har i min problemstilling. Yin (2014) definerer casedesign på følgende måte: «A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident» (Yin, 2014, s. 16).

Enkelt personer, grupper, en prosedyre eller et samfunn kan for eksempel studeres i et casedesign (Andersen, 2013). Bruk av et slikt design er godt i overensstemmelse med studier som har et utforskende blikk, og som benytter seg av kvalitative metoder (Johannessen et al., 2016). I denne studien ønsker jeg å undersøke Metafonundervisning fra flere sider og oppnå fyldige beskrivelser og forståelse av fenomenet. Derfor har enkeltcase vært et naturlig valg for mitt prosjekt. Jeg har benyttet åtte logopeder som respondenter, som dermed utgjør åtte analyseenheter.

### **3.3 Kvalitativ metode**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt for å kunne belyse problemstillingen min. I tillegg vil jeg også gjøre rede for ulike tanker knyttet til disse valgene og de eventuelle begrensningene forbundet med valgt metode. Hvilken metode vil gi meg gode data og belyse problemstillingen min på en faglig interessant måte? Hvordan kan jeg komme frem til en mest mulig detaljrik, nyansert og forståelsesskapende fremstilling av fenomenet i min problemstilling? En forskningsmetode er rett og slett en framgangsmåte for å fremskaffe kunnskap (Kleven, 2011). En metode kan også forstås som et verktøy som vi benytter for å forstå og se virkeligheten bedre. I samfunnsvitenskap, som er min tilnæringsmåte, skiller man mellom to hovedtyper av metoder, henholdsvis kvantitative og kvalitative metoder (Johannessen et al., 2016).

I min studie valgte jeg å benytte kvalitativ forskning, hvor man er mer opptatt av sosiale sammenhenger og konstruksjoner. Her kunne jeg lettere få tak i opplevelser, erfaringer og oppfatninger hos mine respondenter. For meg var det av stor interesse å vite mest mulig om hver enkelt person sin opplevelse av Metafonundervisning. Ofte er kvalitativ metode mest gunstig når man er ute etter å gå i dybden for å forstå et fenomen (Krumsvik, 2014), noe som er en målsetting i min studie. Et kvalitativt utgangspunkt vil være ute etter en følsom gjengivelse av data og fokusere på fremstilling og forståelse (Bjørndal, 2011).



Når man skal velge metode bør man heller ta valget på bakgrunn av vurderinger av hva metodene kan tilby i forhold til problemstilling enn å la valget tas på bakgrunn av et rent vitenskapelig grunnlag (Kleven, 2011). Jeg velger å benytte kvalitativ metode fordi min problemstilling søkte å forstå opplevelser med Metafonundervisning i praksis. Jeg ønsker å få tak i kunnskap, erfaringer og holdninger fra personer som har arbeidet direkte med metoden. For innhenting av data innen kvalitativ tilnærming er det flere metoder som kan benyttes, blant annet intervju, observasjon, lydopptak, videoopptak, tekster og/eller dokumenter. Hensikten med disse metodene er å oppnå en økt forståelse for menneskers adferd og handlinger (Kleven, 2011). Det kvalitative forskningsintervjuet, som jeg benytter i min studie, blir beskrevet nærmere i kapittel 3.5.

### ***3.4 Utvalg og rekruttering av respondenter***

Ut fra prosjektets problemstilling og de muligheter som ligger i kvalitativ metode gjorde jeg et strategisk utvalg av respondenter. Jeg var ute etter logopeder som satt med erfaring om Metafonundervisning og fonologiske vansker, og som kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle tema. Selv med et begrenset antall informanter tenker jeg at jeg kan gjøre grundige analyser innenfor den begrensede tiden og rammene som er gitt i en masteroppgave. Et strategisk utvalg betyr at en velger informanter som en tror har noe å fortelle om akkurat det en vil vite noe mer om (Dalland, 2012). Her kan det innvendes at jeg ikke vet hvor representativt dette utvalget er. I og med at mine informanter måtte ha erfaring med Metafon kunne jeg ikke gjøre et tilfeldig utvalg blant logopeder, men måtte gjøre en form for disproporsjonal stratifisering, som innebærer at min aktuelle populasjon kun består av logopeder som har kunnskap om denne metoden (Johannessen et al., 2016). Samtidig hadde jeg også liten kunnskap på forhånd om graden av erfaring hos hver enkelt informant og i forhold til om noen kanskje bare brukte elementer fra denne type undervisning. Dette vil imidlertid bli klarlagt gjennom intervjuene. Her er det også viktig å understreke at jeg ønsket å oppnå en dybdeforståelse av logopeders opplevelser og ikke en statistisk analyse med høy presisjon.

Når det gjelder rekruttering av respondenter tok jeg i bruk «snøballmetoden» (Johannessen et al., 2016), der jeg først forhørte meg med personer i mitt nettverk som jeg visste hadde god kunnskap om det temaet jeg skulle undersøke. Disse tipset igjen meg om andre relevante respondenter. Jeg fortalte om prosjektet mitt og spurte om de kunne tenkte seg å delta, og om de visste om andre som jeg eventuelt kunne intervju. Det ble altså tatt direkte kontakt med aktuelle respondenter. Her kan det innvendes at jeg kanskje burde latt logopedlaget ta kontakt

med dem først, slik at de får anledning til å tenke seg om og en større frihet til å eventuelt takke nei. På den annen side var min første kontakt med respondentene gjennom e-post, hvor de fikk informasjon om prosjektet og for så vidt anledning til å tenke seg om før de måtte svare på min henvendelse. I og med at jeg i denne oppgaven hadde som målsetting å få belyst bruken av Metafonundervisning i logopedisk praksis valgte jeg å fokusere på logopeder med erfaring nettopp fra dette feltet. Når jeg fikk klarsignal fra relevante logopeder, som ønsket å være med i studien min, informerte jeg dem ytterligere om prosjektet mitt i form av et informasjonsskriv (se vedlegg 1). Deretter avtalte jeg tid og sted for selve intervjuene. Utvalget mitt består av åtte logopeder av begge kjønn i ulike ansettelsesforhold (privat/offentlig) som holder til i to ulike fylker i Sør-Øst Norge. De har ulik arbeidserfaring som logoped, og alle har arbeidet med fonologiske vansker og Metafonundervisning i større eller mindre grad.

### ***3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet som metode***

Datainnsamlingen i casestudier kan være omfattende, noe som avhenger av hva som blir undersøkt og studiens varighet. Det er ikke gitt en spesifikk metode for datainnsamling i slike studier, og det blir benyttet datainnsamlingsmetoder som er passende og praktiske for den aktuelle casen (Postholm, 2010). Intervju er en metode som kan benyttes. Formålet med undersøkelsen, kvalitativ forskningstilnærming og inspirasjon fra hermeneutikk og fenomenologi har vært styrende for mitt valg av datainnsamlingsmetode. Det er viktig at tilstrekkelig data blir samlet inn slik at sentrale elementer kan utforskes og tolkes (Postholm, 2010). Når mennesker snakker med hverandre, interagerer, stiller spørsmål og svarer på spørsmål lærer vi hverandre å kjenne, deler opplevelser, følelser og holdninger. I et intervju kan jeg som forsker stille spørsmål om og lytte til hva folk selv forteller om livsverdenen sin (Kvale & Brinkmann, 2015). I valg av metode har et halvstrukturert kvalitativt forskningsintervju etter min mening vært best egnet til å belyse min problemstilling, fordi denne metoden har en nærhet til tematikken som skal studeres og dermed kan gi en dypere forståelse.

Målet med denne masteroppgaven er å få en dypere forståelse for hvordan logopeder opplever Metafonundervisning, noe som tilsier en relativt ustrukturert intervjuform. Ettersom jeg har lite erfaring med forskning valgte jeg å benytte et semi-strukturert eller halvstrukturert intervju for å ha noe å støtte meg på og for å være sikker på at jeg fikk tilstrekkelig informasjon om de relevante emnene. Semi-strukturert intervju kan defineres som et planlagt og fleksibelt intervju som har til hensikt å skaffe tilveie kunnskap og beskrivelse av

livsverdenen til respondentene med formål å tolke meningen av det beskrevne fenomen (Krumsvik, 2014). En slik intervjuform forutsetter en intervjuguide med konkrete intervju spørsmål, men gir også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål dersom det er nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne fleksibiliteten var med på å sikre god flyt i intervjusamtalene, og intervjuet fikk kanskje et mindre «mekanisk preg» enn en mer strukturert form ville gitt. I et kvalitativt forskningsintervju åpnes det opp for stor fleksibilitet, hvor det som respondenten synes er mest viktig trer frem (Krumsvik, 2014). Ved å benytte et slikt intervju sikret jeg meg svar fra alle respondentene på de samme spørsmålene, samtidig som det var rom for andre refleksjoner og meninger. Fokuset i mine intervjuer var selve opplevelsesdimensjonen og beskrivelsen av respondentenes arbeid med Metafonundervisning i praksis.

### 3.5.1 Intervjuguide

Intervjuguiden har dannet grunnlag for generering av datamaterialet i denne undersøkelsen. Det var selve verktøyet jeg benyttet for å få svar som belyste min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Et vellykket intervju er avhengig av gode forberedelser (Kvale & Brinkmann, 2015). På forhånd sørget jeg for å være godt orientert om hva jeg ønsket å oppnå med intervjuet, slik at jeg kunne stille relevante spørsmål og gi god respons på det respondentene sa. Jeg utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 2) samtidig som jeg ville ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og kunne følge opp interessante emner som dukket opp underveis. Dette kunne også være temaer som egentlig kom lengre ned i intervjuguiden, og som kom spontant under intervjuet (Dalland, 2012). Ønsket har vært å få tak i helheter, resonnementer og en mer generell og utfyllende innsikt i logopedisk praksis. Kvale og Brinkmann (2015) gir en oversikt over hvordan spørsmålene i et kvalitativt forskningsintervju kan utformes. Ved utarbeidelse av min intervjuguide tok jeg utgangspunkt i dette. Jeg hadde fem overordnede kategorier som etter min mening belyste viktige elementer i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene mine: Bakgrunnsopplysninger, organisering, kartlegging, innhold, opplevelser, kompetanse og annet. I hver av disse kategoriene hadde jeg flere oppfølgingsspørsmål. Det ble la vekt på at spørsmålene skulle være mest mulig tydelige og klart formulerte, ikke ledende og gi rom for respondentenes ulike oppfatninger. Intervjuguiden ble utformet med tanke på det jeg ønsket å vite mer om, fra logopedens perspektiv.

### 3.5.2 Pilotintervju

Det er viktig å få testet ut intervjuguiden ved hjelp av et såkalt pilotintervju. Dette er spesielt viktig i et kvalitativt forskningsintervju siden det er intervjueren selv, altså meg, som er forskningsredskapet (Krumsvik, 2014). Før jeg intervjuet mine åtte respondenter valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju på en spesialpedagog jeg kjenner. Dette gjorde jeg for å øve meg i en intervjusituasjon, sikre kvaliteten på spørsmålene i guiden samt å få testet diktafon i forhold til opptak. Etter dette ble det gjort endringer i form av at noen spørsmål ble fjernet, slått sammen eller omformulert.

### 3.5.3 Gjennomføring av intervju

Når det gjelder praktiske forberedelser før intervjuet testet jeg diktafon og passet på at det var tilstrekkelig batteri og opptakskapasitet. Diktafonen jeg benyttet hadde nok lagringskapasitet til alle åtte intervjuene, noe som var en fordel når jeg var ute på reise og hadde kort tid mellom hvert intervju. Allikevel valgte jeg å overføre intervjuene så raskt jeg kunne til en passordsikret pc og slettet opptakene fra diktafonen. Jeg testet også plassering av diktafon på forhånd for å få best mulig kvalitet på opptaket. Lydopptak er et godt hjelpemiddel hvor man tar vare på alt som blir sagt og får med nyanser i stemmeleie og språk (Dalland, 2012).

I min studie har jeg samlet data ved å gjennomføre åtte semi-strukturerte intervju. Disse intervjuene ble gjennomført i løpet av en fireukers periode. På forhånd hadde jeg sendt e-post til aktuelle respondenter hvor jeg fortalte litt om hvem jeg er, prosjektet mitt, hva slags metode jeg ville bruke med spørsmål om de er villig til å delta på disse premissene. I tillegg sendte jeg ut et samtykkeskjema i samme skriv (se vedlegg 1). Jeg var også nøye med å understreke at informantene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Korrekt og utfyllende informasjon er nødvendig for å hindre misforståelser og kritikk i etterkant (Dalland, 2012). Jeg valgte å møte respondentene ansikt til ansikt, selv om det medførte en del reising for min del. Respondentene fikk selv velge tid og sted for intervjuene, og alle ble gjennomført på respondentenes arbeidssteder. Dette medførte at jeg som forsker ikke hadde kontroll på møteplassens egnethet i forhold til for eksempel støy og andre eventuelle kilder til forstyrrelser. I enkelte tilfeller måtte telefoner tas og intervjuet settes på pause, og det foregikk stemmebehandling i naborommet, men alt i alt ble intervjuene i stor grad gjennomført som planlagt.

For å kunne bearbeide hvert enkelt intervju ønsket jeg i utgangspunktet å ha kun ett intervju per dag, men på grunn av reising og tidsrammer ble det ikke slik. De syv første intervjuene

ble gjennomført på to dager, mens det åttende intervjuet ble gjennomført en annen dag. Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler at en setter av en pause på minimum ti minutter mellom hvert intervju, slik at man kan bearbeide de umiddelbare inntrykkene man gjør seg. Jeg hadde en notatblokk med meg hvor jeg skrev ned disse inntrykkene i etterkant. I tillegg noterte jeg også noen stikkord om intervjuets emosjonelle tone, altså om hvordan selve stemningen i intervjuet opplevdes fra min side. For at andre som ikke har vært til stede skal kunne forstå også den sosiale konteksten i intervjuene er det viktig å formidle rammene for og stemningen i samtalene (Kvale & Brinkmann, 2015). I de åtte intervjuene mine følte jeg at jeg maktet å skape en avslappet stemning og god interaksjon. Vi lo mye, og det var en uhøytidelig stemning. Ettersom gjennomføringen var rundt juletider hadde jeg med meg en gavepose med litt smågodt og et kort hvor jeg takket for at de ville stille opp som respondenter. Dette var nok også med på å skape en god stemning i forkant av intervjuet. Jeg la stor vekt på å vise oppmerksomhet, interesse og anerkjennelse både igjennom kroppsspråk og måten spørsmålene ble stilt på.

I den innledende samtalen før intervjuet startet gjennomgikk jeg prosjektets formål, at det skulle gjøres lydopptak og at det ikke var noen «riktige» eller «gale» svar, men at jeg kun var ute etter deres egne opplevelser av Metafon i praksis. I denne fasen presenterte jeg informasjonsskrivet/samtykkeskjemaet på nytt og fikk signatur på at de ville delta. Intervjuene mine hadde en varighet på mellom 20 og 50 minutter. Denne forskjellen gjenspeiler nok blant annet graden av erfaring, men også respondentenes personlighet i forhold til «snakkesalighet». Jeg som intervjuer må forholde meg til at noen mennesker er vanskeligere å intervjuer enn andre. Da er det min oppgave å forsøke å motivere og tilrettelegge slik at verdifull informasjon ikke går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015). I de tilfellene som opplevdes som litt vanskelige for respondenten, var jeg nøye med å ta pauser og stille ytterligere oppfølgingsspørsmål for å få god flyt i samtalen. Ettersom intervjuguiden min var gjennomarbeidet med blant annet flere oppfølgingsspørsmål, var det ikke behov for mange tilleggsspørsmål utover dette. Allikevel dukket det opp noen interessante temaer jeg spurte mer om. Før intervjuet ble avsluttet spurte jeg respondentene om de hadde noe mer de ville tilføye. Etter at opptaket var avsluttet ble det tid til en kort avsluttende og oppsummerende samtale. Såkalt brifing og debriefing anbefales av Kvale og Brinkmann (2015).

## 3.6 *Bearbeiding av datamaterialet*

### 3.6.1 Transkripsjon

Min første bearbeidelse av datamateriale var transkripsjon av alle intervjuene mine.

Transkripsjon er en viktig del av etterarbeidet for å sikre høy kvalitet i den kvalitative intervjuprosessen hvor man omformer rådata fra tale til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å være oppmerksom på at man kan miste viktige faktorer på veien, som for eksempel at informantens kroppsspråk, stemmeleie og ansiktsuttrykk forsvinner, bruk av ironi, dialektord og sjargong kan bli misforstått osv. (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor var det viktig at jeg som intervjuer søkte å oppklare misforståelser underveis i intervjuene. Jeg tok også stilling til om jeg skulle ta med alle pauser, sukk, latter og liknende, og det var helt essensielt å unngå fortolkning på dette stadiet (Krumsvik, 2014). I prosjektbeskrivelsen jeg utarbeidet i forkant av denne oppgaven så jeg for meg at jeg ville bearbeide teksten og transkribere mest mulig sammenhengende for å unngå å stille informantene i et lite flatterende lys, men for å sikre at mest mulig av informantens meninger og kunnskap kom frem i tekstmaterialet tok jeg for meg ord for ord nøyaktig slik det fremkom i intervjuene, inkludert pauser og pauseord, sukk, latter og handlinger osv. For å sikre informantens anonymitet valgte jeg å skjule eventuelle dialektord og navn som fremkom underveis i intervjuene.

### 3.6.2 Analyse

I kvalitativ analyse er det viktig at forskeren viser selvstendighet og kreativitet. Hver studie er unik, og analyseprosessen må derfor i stor grad foregå på en unik måte i hvert enkelt tilfelle. Man må være kreativ og systematisk på samme tid (Postholm, 2010). Allikevel er det selvsagt viktig å sette noen rammer for dette arbeidet slik at man kan analysere datamateriale på en ryddig og best mulig måte. Ettersom rammen for prosjektet mitt er casesdesign tok jeg utgangspunkt i en analyse som passer til dette. I følge Yin (2014) er det fire ulike strategier for å analysere og tolke data som kan benyttes innen casestudier: Analyse basert på teoretiske antakelser (deduktiv dataanalyse), analyse med utgangspunkt i empirien (induktiv dataanalyse), utvikle casebeskrivelser og utvikle troverdige rivaliserende forklaringer. Han anbefaler å bruke en induktiv dataanalyse dersom man ikke har noen teoretisk antakelse på forhånd. I min studie gjorde jeg ingen antagelser om hva jeg trodde jeg vil finne, og målet var å avdekke et mønster i datamateriale som kan være til hjelp i å forstå praksis. Allikevel har jeg som tidligere nevnt også hatt et utgangspunkt i teori. Jeg fant det derfor naturlig å velge en abduktiv tilnærming til min dataanalyse, som også er tidligere beskrevet i kapittel 3.1.1. Funnene analyseres mot teori, og data og teori vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre

gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016). Under bearbeidningen av datamaterialet hentet jeg også inspirasjon fra den hermeneutiske spiral som jeg tidligere nevnte i kapittel 3.1.2. Dette beskriver en vekselvirkning mellom del og helhet under tekstfortolkningen (Hjardemaal, 2011).

Fordi jeg har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming i min oppgave har jeg hatt fokus på meningsinnhold og søkt å fortolke datamateriale på en slik måte at jeg har fått frem den dypere meningen i informantenes erfaringer om Metafon. Jeg valgte ut sitater fra intervjuene jeg så som vesentlige og som jeg mener belyser problemstillingen. Analyse i denne sammenhengen betyr å finne ut hva dataene forteller (Dalland, 2012). Først leste jeg igjennom intervjuene for å skaffe meg et helhetsinntrykk og for å se på hvilke temaer og kategorier som skiller seg ut. Intervjuguiden var et viktig hjelpemiddel for å sortere ut felles temaer, erfaringer og strategier som respondentenes svar kunne sorteres under. Analyser som innebærer koding og kategorisering kalles deskriptiv analyse, hvor datamateriale blir redusert og mer oversiktlig (Postholm, 2010).

Det finnes flere ulike praktiske løsninger som kan være til stor hjelp i dette sorteringsarbeidet, for eksempel fargemarkering av ulike temaer, tabeller osv. (Johannessen et al., 2016). Jeg valgte først å kategorisere datamaterialet mitt inn i en tabell som jeg lagde for hånd. Videre satte jeg det inn i ulike kolonner og rader for å skape en oversikt for meg selv og for lettere å kunne sammenlikne bidragene fra respondentene. I tillegg skrev jeg notater om det som så ut til å passe sammen og som reflekterte rundt de tankene og refleksjonene respondentene ga uttrykk for. I den håndlagde tabellen min hadde jeg fire kategorier tilsvarende forskningsspørsmålene mine: Fordeler, utfordringer, tilrettelegging og organisering. I tillegg la jeg til noen underkategorier med temaene fra intervjuguiden: Bakgrunnsopplysninger, kartlegging, innhold og kompetanse.

Neste steg ble å gå mer systematisk til verks og identifisere og kategorisere temaer, sammenhenger og mønstre ytterligere. Et element i en slik systematisk gjennomgang av materiale har vært å identifisere elementer i intervjuene som ga informasjon relevant for problemstillingen min. Denne prosessen kalles koding, og det er et nyttig verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon (Johannessen et al., 2016). Dette gjorde at jeg reduserte og ordnet datamaterialet på en slik måte at det ble lettere å analysere det.

Hovedhensikten med en slik analyse er å klarlegge meningen, strukturen og essensen av informantenes erfaringer og opplevelser. Kvalitative data må tolkes ettersom de ikke taler for seg selv, i motsetning til kvantitative studier. Å tolke betyr å sette dataene inn i en

meningsfull sammenheng (Johannessen et al., 2016). Datamaterialet ble til slutt tolket og sett i sammenheng med teori.

### **3.7 Vurdering av studiens kvalitet**

#### **3.7.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet**

Forskningsresultater vil alltid være forbundet med usikkerhet. Studerer vi det vi skal og kan vi stole på dataene vi samler inn? Er resultatene nyttige for andre? Er resultatene gjenkjennbare for respondentene? For å kunne uttale seg om denne usikkerheten er det nødvendig å si noe om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Krumsvik, 2014).

Reliabilitet sier noe om nøyaktigheten av dataene som er samlet inn, måten de er samlet inn på, hvilke data som brukes og hvordan de analyseres (Johannessen et al., 2016). Reliabilitet eller pålitelighet handler i hovedsak om at undersøkelser utføres korrekt, at resultatene er til å stole på og at eventuelle feilmarginer angis. Validitet er et uttrykk for dataenes relevans, altså hvor godt eller relevant dataene representerer fenomenet som studeres. Et resultat er valid eller sant dersom det nøyaktig representerer de egenskaper av fenomenet som det er ment å beskrive, forklare eller teoretisere. Validitetsbegrepet i kvalitativ forskning handler dermed egentlig om man har undersøkt det som man hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2014). Ytre validitet kan knyttes til begrepet generalisering eller overførbarhet, men dette begrepet benyttes mest innen kvantitative og statistiske undersøkelser. Fordi jeg benytter kvalitativ metode og kun har et utvalg på åtte logopeder, kan det diskuteres om funnene kan generaliseres og sies å gjelde for logopeder generelt. Forutsetningen for dette vil være at utvalget er representativt for hele populasjonen (Dalland, 2012). Jeg kan ikke si at mine funn er statistisk generaliserbare, men jeg tenker allikevel at de kan være gjenkjennbare for andre logopeder og andre fagpersoner som arbeider med Metafonundervisning. Selv om generalisering ikke har vært et mål i min studie har jeg hele tiden strebet etter å dokumentere både datainnsamlingsprosessen og materialet så eksplisitt som mulig for å ivareta studiens kvalitet. Dette er med på å øke reliabiliteten ved at man viser et bilde av hvordan prosessen har foregått fra start til slutt, og hvordan prosessen kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Jeg som forsker vil alltid være preget av en viss grad av forforståelse som kan forstyrre persepsjonen og redusere validiteten av dataene. Dette kalles «researcher bias» og er spesielt gjeldende ved kvalitative metoder hvor forskeren selv er hovedinstrumentet i relasjon til observasjoner og kvalitative intervjuer (Befring, 2015). For å øke objektiviteten i denne studien har det vært viktig for meg å avklare min forforståelse i forhold til problemstillingen



min og ha et reflektert forhold til hvorvidt min bakgrunnskunnskap påvirker forskningen. Jeg gjorde meg på forhånd noen tanker om selve intervjusituasjonen i lys av min innstilling og mine holdninger til Metafon som metode og meg selv som forsker. Jeg ønsket å være mest mulig objektiv slik at ikke intervjuene, og dermed funnene, skulle bli farget av min forutinntatthet, tatt i betraktning av at jeg hadde litt kjennskap til Metafon og i utgangspunktet var relativt positivt innstilt til bruk og effekt av metoden. I følge Dalland (2012) er det vesentlig at intervjueren tenker igjennom sin egen forforståelse før intervjuet. Jeg ser at denne forberedelsen kan bidra til å øke objektiviteten i intervjusituasjonen, men det vil allikevel etter min mening være bort imot uunngåelig at man til en viss grad lar seg påvirke av sin egen forforståelse. Dette kan ha ført til at jeg har oversett viktige momenter i analysen av datamaterialet mitt, ved at jeg for eksempel har lagt for stor vekt på enkelte ting i forhold til noe annet.

I arbeidet med bearbeidingen av datamaterialet og analysen kan det være en styrke for reliabiliteten at jeg har støttet meg til Yin (2014) sin beskrivelse av analysen i casestudier. Jeg har en abduktiv tilnærming hvor jeg analyserer funnene mot teori, hvor data og teori har en gjensidig påvirkning på hverandre. Det finnes ulike dataprogrammer for tekstanalyse i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015) som ved korrekt bruk kanskje kan være med på å styrke reliabiliteten. Jeg valgte imidlertid å gjøre analysen blant annet ved hjelp av håndlagde tabeller, og jeg føler at jeg fikk gjennomgått materialet grundig på denne måten. Siden jeg er «visuell» av type føler jeg at det var fint å kombinere dette med skrivingen på pc.

Det kan være en styrke for validiteten at jeg har beskrevet min kunnskap og tilknytning til fonologiske vansker og Metafonundervisning, slik at andre som leser studien kan vurdere hvorvidt dette kan ha påvirket resultatene. Validiteten styrkes også ved at jeg på forhånd har lest meg opp på relevant teori slik at analysen og tolkningene er fundamentert i grunnleggende teori og ikke bare basert på min forforståelse. Begrepsvaliditet i undersøkelsen sikres gjennom at jeg redegjør for relevante begreper og avgrenser oppgavens fokus.

I tillegg kvalitetssikres studien ved at funnene fremstilles så nært knyttet opp til respondentenes uttalelser som mulig. På den annen side ser jeg ikke bort ifra at validiteten kan være svekket fordi jeg allikevel kan ha feiltolket eller misforstått enkelte utsagn.

Et begrenset datautvalg svekker intern validitet, men dette kan styrkes ved blant annet høy kvalitet på intervjuguiden (Krumsvik, 2014). Den metodiske tilnærmingen i min studie har gitt meg et godt grunnlag for bearbeiding, analyse og tolkning og kan slik sies å ha vært en

styrke for validiteten i studien. Under utformingen av intervjuguiden var jeg hele tiden bevisst på at spørsmålene skulle være klare, tydelige og åpne. Lydopptak og en nøyaktig transkribering er med på å styrke både reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig har jeg omgjort dialektord til bokmål for å sikre anonymiteten til respondentene, noe som kan føre til at enkelte av respondentenes meninger kan ha hatt en annen form enn det jeg har tolket det til. Feil bruk av tegnsetting under transkripsjon tenker jeg kan føre til det samme. Jeg sammenliknet lydopptakene med transkripsjonene flere ganger for å unngå feil og sikre god kvalitet. Respondentene kan også ha blitt feiltolket ved at kroppsspråk og annen nonverbal kommunikasjon ikke er tatt hensyn til. For å motvirke dette valgte jeg å møte alle respondentene ansikt til ansikt og gjorde notater underveis i intervjuene, for eksempel «viser frem materiell», «blar i bok» osv. I følge Krumsvik (2014) er dette vesentlige elementer å ha fokus på.

I en intervjusituasjon kan man oppleve å føle en viss lojalitet til respondentene, og det er viktig å ikke la denne påvirke fremstillingen og tolkningen av funnene. I tillegg til å diskutere intervjuguiden med min veileder slik at den best mulig dekket min problemstilling, valgte jeg som tidligere nevnt å gjennomføre et pilotintervju. På denne måten kvalitetssikret jeg intervjuguiden, blant annet slik at spørsmålene ble klarere og mer konsise. I selve intervjuene stilte jeg de samme hovedspørsmålene til alle respondentene, men variasjon i oppfølgingsspørsmålene kan kanskje ha ført til at enkelte respondenter får «større plass» i studien enn andre.

Bruken av semi-strukturerte intervjuer gir en dybdekunnskap som ville vært vanskelig å oppnå ved bruk av andre metoder. Det er også viktig å være bevisst på at man ved denne metoden studerer mennesker og opplevelser som hele tiden kan være i endring. Mange studier er for komplekse eller fleksible til at undersøkelsen kan gjentas på nøyaktig samme måte (Grønmo, 2016). Min studie har som vist både styrker og svakheter knyttet til reliabilitet og validitet, og dette må det tas hensyn til når resultatene skal tolkes og formidles.

### ***3.8 Ethiske betraktninger***

Det er en rekke etiske spørsmål og utfordringer som kan oppstå i et forskningsprosjekt i forhold til planlegging, gjennomføring og formidling av resultater. Behandling av personopplysninger er et viktig etisk moment for blant annet å sikre personlig integritet og privatliv (Dalland, 2012). For å sikre at jeg ivaretok nødvendige hensyn i forhold til etikk har

jeg i stor grad fulgt retningslinjer som er nedfelt i den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016).

Lydopptak og transkriberte intervjuer ble oppbevart på en passordsikret PC som kun jeg har hatt tilgang til. Etter intervjuene skrev jeg ned tanker og inntrykk. Deretter transkriberte jeg intervjuene fortløpende. Her var jeg oppmerksom på at transkribert muntlig språk fort kan fortone seg som litt forvirret og usammenhengende tale. Jeg prøvde derfor å gjengi det som ble sagt på en sammenhengende og god måte. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er den sosiale relasjonen mellom meg som intervjuer og respondenten avgjørende for resultatene som kan oppnås. Jeg forsøkte å skape en atmosfære der respondenten kunne uttale seg på en trygg og fri måte. Det kan ofte være en balansegang mellom intervjuerens respekt for informantens integritet og det å ønske å få tak i interessant kunnskap (Krumsvik, 2014).

Respondentene ble anonymisert ved å bruke fiktive navn, og jeg unngikk å bruke beskrivelser som kunne vært identifiserbare. Deltagelsen i studien var frivillig, og respondentene ble grundig informert om hensikten med studien og hva intervjuene skulle brukes til. De ble også informert om at de kunne trekke seg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt frem til data er inngått i analysen. Jeg gjorde lydopptak, men utformet intervjuguiden slik at det ikke fremkom personopplysninger i opptakene.

Ettersom jeg ikke skulle samle inn sensitive opplysninger tenkte jeg innledningsvis at jeg ikke behøvde å melde prosjektet mitt til NSD, personvernombudet for forskning, men fordi det var snakk om intervju med lydopptak valgte jeg allikevel å sende inn en søknad. Denne ble godkjent, se vedlegg 3, og jeg sto dermed fritt til å igangsette studien. I intervjuguiden hadde jeg med noen spørsmål som omhandlet type arbeidssted, hvor lang erfaring logopedene har osv. Dette kan være personopplysninger som i noen tilfeller kan spores hvis de ikke er behandlet på riktig måte. Da vil det være bedre for meg å ha meldt et prosjekt som ikke krever det enn å ikke ha meldt et prosjekt som burde vært meldt. Jeg utarbeidet i tillegg et informasjonsskriv til respondentene mine (se vedlegg 1).

I min intervjuguide hadde jeg stort sett spørsmål som handlet om metoden generelt og respondentenes opplevelser rundt denne, og jeg forsøkte i størst mulig grad å unngå spørsmål som var personlige eller private. For å ivareta mine informanternes anonymitet valgte jeg å transkribere uten dialekt og å sløyfe alle personopplysninger som eventuelt fremkom i opptakene. Et etisk dilemma i et forskningsarbeid kan være å vurdere hvorvidt de som deltar vil dra nytte av mitt arbeid (Dalland, 2012). Hva ville de få igjen for sitt bidrag i dette

prosjektet? Jeg tenker at en «indirekte» nytte for mine informanter vil være at Metafon som metode blir ytterligere undersøkt og formidlet.

Det å være forutinntatt kan også være et etisk dilemma. Siden jeg var positivt innstilt til metoden og har observert vellykket bruk av Metafon i praksis, var det en viss fare for at jeg kunne ha bestemt meg på forhånd for at min problemstilling skulle få et positivt utfall. Det er viktig å ta hensyn til en slik eventuell subjektivitet når en analyserer resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et annet etisk hensyn som må tas i betraktning er at respondentene skal ha så mye informasjon om innholdet og hensikten med oppgaven som mulig, og hva som forventes av «innsats» fra dem (Postholm, 2010). I mitt informasjonsskriv beskriver jeg tydelig hensikten med oppgaven, hva funnene skal brukes til og hva deltakelsen i studien faktisk innebærer. Dette skrivet fikk respondentene tilsendt tidlig samtidig som jeg hadde det med på selve intervjudagen hvor de da skrev under og dermed samtykket til å delta i prosjektet. Transkriberingen av intervjuene og lydopptakene vil selvsagt bli slettet når masteroppgaven er slutført.

## **4 Presentasjon og drøfting av resultatene**

I dette kapitlet vil jeg presentere respondentene i min studie samt resultater fra intervjuene og drøfte disse i lys av mitt teoretiske rammeverk. De funnene som ble ansett som relevante for å belyse problemstillingen presenteres under følgende temaer: Opplevelser knyttet til kartlegging, organisering og tilrettelegging, fordeler og utfordringer i forhold til Metafonundervisning. Ettersom jeg har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til min analyse velger jeg å behandle resultater, tolkning og drøfting under ett i dette kapitlet.

### ***4.1 Presentasjon av respondentene***

Respondentenes bakgrunnsinformasjon bidrar til å danne en innsikt i logopedenes livsverden og erfaring. Åtte logopeder av begge kjønn, fra tre ulike kommuner i Sør-Øst Norge har bidratt i denne studien. Deres arbeidserfaring som logoped varierer fra ett til atten år og de har ulike ansettelsesforhold (offentlig, privat eller en kombinasjon). Alle mine respondenter har erfaring med bruk av Metafonundervisning, men hvor lenge og i hvilket omfang de har brukt metoden varierer.

#### 4.1.1 Kompetanse

Kun tre av respondentene har gjennomført kurs i metoden, men jeg tenker at forholdene allikevel ligger til rette for at mine respondenter, med sin utdanningskompetanse og yrkespraksis, kan gi gode og utfyllende svar på min problemstilling. Med hensyn til anonymitet har jeg valgt å gi respondentene mine fiktive kvinnenavn uavhengig av kjønn, gi «omtrentlig» arbeidserfaring og omskrive eventuelle dialektord til bokmål. Nedenfor, i figur 3, gir jeg en presentasjon av respondentene.

Navn	Ansettelsesforhold	Arbeidserfaring og kompetanse
Lene	Privat	5-10 år, kurset
Mari	Privat	5-10 år, ikke kurset
Frida	Privat	< 5 år, ikke kurset
Oda	Kommunalt	5-10 år, kurset
Johanne	Kommunalt	5-10 år, kurset
Liv	Kommunalt	< 5 år, ikke kurset
Siri	Privat og kommunalt	> 10 år, ikke kurset
Hanna	Privat og kommunalt	> 10 år, ikke kurset

**Figur 3:** Presentasjon av respondentene.

Alle respondentene mine uttrykker at de fikk ingen eller svært lite informasjon om Metafonundervisning i studiet sitt, og at de først fikk god kjennskap til metoden gjennom kollegaer etter at de kom ut i arbeid som logoped. Flere av logopedene indikerer at de opplever det som merkelig at det ikke har vært og er større fokus på Metafonundervisning i utdanningsløpet. Mari og Frida påpeker at det å ha et faktisk, konkret og systematisk verktøy bør prioriteres høyere i logopediutdanningen, og at det er utfordrende å skulle starte som nyutdannet logoped uten inngående kjennskap til en så sentral og mye brukt metode. Noen av respondentene sier de fortsatt føler behov for inngående kurs, mens andre legger større vekt på at Metafon bør videreutvikles og at den bør suppleres med andre metoder. Frida oppsummerer det slik:

*«Ingen direkte opplæring ... det må man bare gjøre selv ... jeg tror det ville vært veldig fordelaktig å hatt et slags kurs eller ... hatt opplæring på studiet i den konkrete metoden. Da tror jeg logopedene hadde følt seg mye, mye tryggere når de kom ut i praksis».*

Ettersom mitt første møte med Metafon var i en praksisperiode om språkvansker, og at jeg ikke har hatt inngående undervisning om metoden, kan jeg kjenne meg igjen i den usikkerheten som flere av respondentene gir uttrykk for. Som nyutdannet logoped tenker jeg at jeg i stor grad må lese meg opp på egenhånd og sette meg inn i metoden før jeg tar den i bruk i egen praksis. Respondentenes opplevelser viser at det er ganske tilfeldig hvordan de tilegnet seg kunnskap om og hvordan de tok i bruk Metafonundervisning i sin praksis. Jeg tenker at disse opplevelsene kan ha vært med på å prege respondentenes oppfatning av Metafonundervisning i sin helhet og de svarene som fremkommer videre i denne studien.

## **4.2 Opplevelser av Metafonundervisning i praksis**

For å finne ut hvilke opplevelser respondentene mine har opparbeidet seg ved bruk av Metafonundervisning i sin praksis, var det også nødvendig å se på hvordan de arbeider med kartlegging og intervensjon ved fonologiske vansker generelt. I tillegg var det interessant å få et innblikk i deres tanker og opplevelser rundt Metafonundervisningens organisering og tilrettelegging og samtidig få belyst vesentlige fordeler og ulemper ved metoden.

### **4.2.1 Kartlegging**

Før en kan sette i gang med intervensjon og Metafonundervisning er det nødvendig med kartlegging og vurdering. Det er viktig at denne har et bredt fokus og innhenter informasjon om både barnets interesser, forståelse av barnets språk og hvilke konsekvenser vanskene har (Espenakk et al., 2007).

### **Norsk Fonemtest og norske normer**

Alle respondentene mine benytter seg av kartleggingsverktøyet Norsk Fonemtest (Tingleff, 2002), og noen benytter i tillegg også en forenklet versjon av denne. På grunn av manglende norske normer for fonologitilegnelse gir flere av respondentene uttrykk for at de opplever Norsk Fonemtest som utfordrende. Flere av respondentene etterlyser norske normer. Mari uttrykker:

*«Vi baserer oss veldig på Norsk Fonemtest og det vi finner der. Og på en måte, ja, bygger det på normer som er basert på ikke-norskspråklige barn ... så føler vi at vi kanskje bruker litt skjønn inni der også ... ut fra norskspråket, så synes jeg kanskje ikke vi har så veldig godt verktøy til å kartlegge ... vi gleder oss til det kommer mer normer og verktøy».*

Lene følger opp med:

*«Det som er vanskelig å forholde seg til er jo at Norge ikke har noen normer ... til når ting skal være på plass. Det gjør det litt vanskelig ... man tar jo litt her og der fra det som er gjort i andre land ... men vi har allikevel ikke noe forskning som viser at den prosessen skal være på plass da, så vi har jo egentlig ikke noe håndfast å gå etter».*

Det respondentene ytrer her tenker jeg gir en indikasjon på at man føler en viss usikkerhet i forhold til resultatene av kartleggingen fordi det ikke foreligger norske normer. Jeg forstår det som at det er stort behov for at dette utarbeides og at det derigjennom skapes bedre verktøy for logopedier i praksis. For å kunne gjøre en god kartlegging av fonologisk utvikling er det en forutsetning at det foreligger normative data om utviklingen av det enkelte språk (Clausen & Fox-Boyer, 2011). Det at dette er mangelfullt på norsk bekreftes også gjennom tidligere studier på fonologisk utvikling hos norske barn (Fintoft et al., 1983; Kristoffersen & Simonsen, 2012; Kristoffersen et al., 2012; Simonsen, 1990; Vanvik, 1971). I tillegg påpeker Dodd (2005) at hennes klassifikasjonsmodell kun kan benyttes under forutsetning av at det foreligger kunnskap om den fonologiske tilegnelsen i det aktuelle språket. Av respondentene deler blant annet Mari og Siri fonologiske vansker inn etter denne modellen og bygger opp et behandlingsopplegg ut i fra det, ofte Metafon. Jeg tenker at dette noen ganger kan oppleves som utfordrende ettersom det ikke foreligger norske normer og klare inndelinger av fonologiske vansker. Forskere bruker ulike kriterier for å identifisere språklydvansker, og dette kan føre til en usikkerhet når det gjelder valg av diagnose og behandling av denne (Bowen, 2015; Dodd, 2005). Lene og Mari uttrykker at Norsk Fonemtest er fin, men at det kan være problematisk å tolke resultatene nettopp på grunn av faktorene ovenfor. De sier at man tar litt fra andre land og at man bygger resultatene på normer som er basert på ikke-norskspråklige barn. Det kan tenkes at dette kan oppleves som frustrerende og gi en usikkerhet i forhold til utfallet av kartleggingen. Ettersom kartleggingen er selve fundamentet for intervensjon ved fonologiske vansker (Espenakk et al., 2007) tenker jeg at det er overraskende dersom det fortsatt ikke foreligger nøyaktig og god beskrivelse av norsk fonologitilegnelse og språkutvikling.

Det er delte meninger og opplevelser blant mine respondenter når det gjelder Norsk Fonemtest. De fleste synes den er grei å bruke og at den gir en konkret oversikt over barnas prosesser. Siri sier at hun er veldig glad i Norsk Fonemtest, blant annet fordi det gir et godt grunnlag når resultatene skal formidles til foreldrene. Det gjør det lettere å forklare at man må ha så og så mange feil innenfor en prosess for at man skal ha undervisning. Prosessanalysen i Metafon forutsetter at hvis en feilprosess forekommer i over 50% av tilfellene i en enkelt

prosess skal dette vurderes (Thomsen 1996). Det kan tyde på at denne respondenten opplever fonemtesten som et nyttig grunnlag og at den er verdifull i et kartleggingsarbeid. På den annen side uttrykker Siri at testen kan være lang og tung, spesielt for de minste barna. For disse bruker hun en forenklet språklydprøve, men påpeker at for å kunne ta en prosessanalyse er hele testen nødvendig på barn med større fonologiske vansker. I en av mine praksisperioder testet jeg selv ti førsteklasinger med Norsk Fonemtest, og jeg forstår at det kan være et dilemma for logopedene å anvende denne testen, spesielt for små barn. Kanskje kan det være fornuftig å tilpasse fonemtesten til alder ved å for eksempel gjøre den mer lekpreget eller å lage en forenklet versjon, nettopp slik Siri og flere andre av respondentene har gjort.

Hanna bruker Norsk Fonemtest i begrenset utstrekning, mest fordi den tar lang tid. Hun sier:

*«... jeg har mye erfaring i kartlegging, men vi har brukt andre kartleggingsprøver som ikke er normerte. Og det er jo egentlig ikke bra nok, men når du er kommunelogoped, så er det et kjempe stort tidspress».*

Hun uttrykker også at hun ikke liker den fordi hun synes den er utmattende på barna. I følge Hanna ser det ut til at kartleggingen tar for lang tid og at den derfor kanskje ikke blir god nok. Det Hanna gir uttrykk for her tenker jeg gir en indikasjon på at kartlegging av fonologiske vansker kan oppleves som krevende, og at det dermed kan bli vanskelig å utforme et passende behandlingsopplegg. Det kan være nærliggende å tro at en slik test kan oppleves som omfattende, og at det kan være behov for forenklinger og tilpasninger. På den annen side hevder Fox-Boyer & Clausen (2011) at kartleggingsverktøy må omfatte en rekke elementer, for eksempel alle språkets fonemer i alle mulige posisjoner og forskjellige stavelsesstrukturer.

I tillegg til Norsk Fonemtest forteller flere av respondentene at de bruker andre kartleggingsverktøy for utredning av artikulatoriske vansker. Jeg oppfatter det slik at de benytter seg av flere verktøy for å få et bredt grunnlag, og fordi fonologiske og artikulatoriske vansker kan opptre samtidig. Frida sier at når hun får en henvendelse vedrørende et barn med språklydvansker, så vet hun i utgangspunktet ikke om det er rene fonologiske vansker, og at det derfor er det nødvendig å kartlegge det oralmotoriske i tillegg. Ved mistanke om språk- og talevansker må også barnets hørsel og artikulatorisk presisjon utredes (Espenakk et al., 2007). Det er naturlig å anta at dette anses som viktig for å få en så bred utredning som mulig. Flere av respondentene nevner også at samtale med foreldre og personale i barnehage og skole oppleves som en sentral del av den brede kartleggingen.



## Oppsummering

Respondentene mine kartlegger noenlunde likt før de starter med Metafonundervisning, og deres opplevelser støtter tanken om at det er gjort et grundig forarbeid når de velger å ta i bruk metoden. Helhetlig oppfatning av barnet ser ut til å stå i fokus for kartleggingen, og all dokumentasjon ser ut til å oppleves som viktig for senere å kunne gjøre en god vurdering av behandlingen, noe som også støttes i teorien (Espenakk et al., 2007; Høigård, 2013).

Logopedene savner norske normer for å kunne kartlegge best mulig, og ser stort sett på Norsk Fonemtest som grei å bruke, men litt omfattende.

### 4.2.2 Organisering og tilrettelegging

Med begrepet tilrettelegging menes her det å iverksette tiltak, mens organisering i denne konteksten omfatter organisering i forhold til Metafon generelt og i forhold til undervisningens to faser. I kapittel 2.6.2 og 2.6.3 har jeg beskrevet metodens organisering, faser og materiell. Her kommer det frem en systematisk og trinnvis oppbygning, og undervisningen er delt inn i to ulike faser som er gjensidig avhengig av hverandre. Det er viktig at det brukes god tid på de innledende nivåene i fase 1 for å sikre at man lykkes videre i prosessen. Videre er det lagt opp til en fire ukers pause når barnet har mindre enn 50% feilprosesser i en bestemt kategori (Thomsen, 1996).

### Praktiske begrensninger

Samtlige logopeder påpeker at praktiske begrensninger gjør det utfordrende å følge organiseringen av Metafonundervisning til punkt og prikke. Mari uttrykker det slik:

*«... det er veldig vanskelig å gjennomføre det sånn i praksis ... med farting rundt hit og dit».*

Johanne og Lene påpeker henholdsvis noe av det samme:

*«Det er ofte vanskelig å få til på grunn av reisevei og sånne ting. Så logistikken går ikke helt opp».*

*«Vanligvis så går det vel litt på hva man har mulighet til og kanskje ikke alltid hva jeg tenker er sånn mest ideelt. For det er sjelden man får til det».*

Oda forteller også at det er problematisk å gjennomføre metoden slik den i utgangspunktet er tenkt og at:

*«... en finner litt sine måter å gjøre det på».*

Respondentenes refleksjoner belyser en del praktiske begrensninger i forhold til Metafonundervisningens organisering og tilrettelegging. Et hovedelement her ser ut til å være det å faktisk ha tid til å følge metoden i sin helhet, blant annet det med fire ukers pause. Lene forteller at det er vanskelig å tilpasse dette i en hektisk hverdag:

*«... jobbe seg igjennom alle stegene, fire ukers pause, ny prosess. Det er jo ikke alltid det blir sånn».*

Mari skildrer dette slik:

*«... jeg tar ikke alltid den pausen som Metafon ønsker at du skal ta og ... den skal være veldig verdifull. Men ikke alle aksepterer at du pauser en behandling selv om det er en del av behandlingen. Så pausen blir ofte lagt når det gagner seg i forhold til ferier og sånn ... bruken av metoden sånn rent organiseringsmessig er ikke alltid så lett».*

Siri legger til:

*«... vi diskuterte masse på teammøtene, når skal vi ha pauser, når bør vi gå til neste nivå ... det kommer jo an på ungen og man kan jo ikke sette noe tidsperspektiv på det ... det synes jeg er vanskelig ... når man blir litt gira da så ... har en jo veldig lyst til å gå videre, men det er kanskje da man skal ha en pause og la ungen selv få utvikle det».*

Det som fremkommer her tolker jeg som et uttrykk for at logopedene nødvendigvis må gjøre praktiske tilpasninger, for eksempel i forhold til når man tar den foreskrevne pausen i Metafonundervisningen. Som tidligere nevnt skal det holdes en pause på fire uker når minst 50% av målordene i en prosess uttales korrekt (Thomsen, 1996). Jeg forstår at dette kan oppfattes som demotiverende både for logopedene selv, barnet og foreldrene. I en av mine praksisperioder opplevde jeg at en ung gutt nesten begynte å gråte når han fikk beskjed om at han måtte ta en pause, siden han følte at han var så godt i gang og hadde stort utbytte av undervisningen. På den annen side, som Siri påpeker ovenfor, er det nettopp når man er godt i gang at man kanskje skal ta en pause og la barnet utvikles og modnes på egenhånd.

Det å bruke god tid på fase 1 fremstår som vesentlig i Metafon (Bowen, 2015; Hellquist, 2010; Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996). Dette kommer også frem i Rønning (2017) sin studie, hvor logopedene blant annet sier at de oppfatter Metafon som en tidkrevende metode. Jeg tenker at dette til en viss grad kan forklares med at forskere, blant annet de som har

utviklet metoden, har mer tid til rådighet enn logopedene ute i praksis. Dette er jo også en problemstilling som påpekes av Joffe og Pring (2008), som i sin studie konkluderte med at klinisk praksis og forskning kan være i ferd med å divergere. Ut ifra det respondentene mine sier ser det ut til at logopeders praksis gir begrensninger i forhold til hvor mye ressurser de har anledning til å bruke på Metafonundervisningen. Johanne beskriver at hun organiserer undervisningen i forhold til fonologiske vansker ved at hun har en dag på en skole og en annen dag på en annen skole, og at hun kanskje bare er ti prosent i barnehage. I forhold til å ha en så oppstykket hverdag og praksis kan det tenkes at undervisningen ikke blir like hyppig som det den kanskje burde vært, og at dette kan oppleves som frustrerende for logopedene. Med hensyn til de ulike tidsressursene man har til disposisjon tenker jeg at det er store variasjoner i forhold til hvor mye tid logopedene kan bruke både i kartleggings- og intervensjonsarbeid. Slik jeg tolker mine respondenter er det de kommunalt ansatte logopedene som opplever størst tidspress.

### **Metafon vs. andre metoder og individuell tilpasning**

Noen av logopedene beskriver at de forsøker å gjennomføre metoden systematisk i henhold til teorien, men alle tar ut elementer og deler fra Metafonundervisningen. Mitt inntrykk er at logopedene med minst erfaring var de som var mest nøye med å følge systematikken og helheten i metodikken. Liv fortalte at hun til en viss grad jobber ut ifra Metafonundervisningens faser og at det var viktig å følge organiseringen, slik at man hele tiden vet hvor man er i prosessen. Ut ifra mitt ståsted som nyutdannet logoped har jeg forståelse for dette, og jeg tenker at det kreves en viss erfaring for å kunne avvike fra metodikken og føle seg trygg på det. Frida sier det slik:

*«... når man er ny som logoped ... er man jo usikker på hvordan man skal gjøre det».*

I følge flere studier (Joffe & Pring, 2008; McCurtin & Carter, 2015; Mcleod & Baker, 2014) viser det seg at mange logopedene benytter en eklektisk tilnærming til behandling. De sier blant annet at de ikke bruker noen oppskrifter, men at de har mange ulike ingredienser som de bruker på sin egen måte (McCurtin & Carter, 2015). Ut fra intervjuene mine har jeg fått en klar oppfatning av at logopedene er bevisste på at de benytter elementer fra Metafonundervisning i kombinasjon med andre tilnærminger. Siri beskriver det slik:

*«... metoden er god, men alle unger er forskjellig. Sånn at det er ikke så lett å følge det slavisk, men det er nå det vi har som utgangspunkt. Og så kan man liksom putte inn eller gjøre endringer tenker jeg».*

Johanne legger til:

*«... jeg synes det er veldig ålreit å jobbe på den måten ... bygge det opp fra å jobbe på begrepsnivå og med minimale par, og så på lyden, så ja. Jeg har gode erfaringer ... bruker mest deler av den».*

Også Lene, Oda, Liv og Hanna sier at de benytter elementer fra Metafonundervisning. Oda og Liv forteller henholdsvis:

*«... mer elementer fra metoden ... føler meg mer komfortabel med det og har mer erfaring med det. Nettopp fordi jeg bruker jo det jeg føler meg trygg på».*

*«... greit å holde seg til ... fasene og sånne ting, men så er det jo også greit å noen ganger ikke være helt strukturert liksom. At man kan se det litt an i forhold til barnet også. Tar de det veldig fort så kan man ... gå litt videre».*

Funnene respondentene lufter her gir etter min mening uttrykk for kompleksiteten innen logopedisk praksis, hvor man både søker å holde seg innenfor rammen av en metodikk samtidig som man må gjøre justeringer og tilpasninger for å optimalisere undervisningen til det enkelte barnet. Det kan se ut til at logopedene forholder seg til en «mix and match» filosofi, men på den annen side er opptatt av å følge rammeverket for metodikken de benytter seg av. Dette kan fremstå som et paradoks, men jeg tolker det som et resultat av mange års erfaring, hvor man har erfart hva som fungerer og hva som ikke fungerer.

Når det gjelder barn med alvorlige fonologiske vansker er det ulike oppfatninger blant respondentene om hvordan de skal organisere og tilrettelegge undervisningen slik at den passer for disse barna. Mari forteller:

*«... med store fonologiske vansker så klamrer jeg meg veldig til å følge metoden i sin helhet, men med ... ikke så alvorlige vansker så kanskje jeg jobber med elementer og fonologisk bevissthet, og knytter det litt sammen».*

Her har Mari en annen oppfatning enn Frida når det gjelder det å bruke Metafon til barn med alvorlige fonologiske vansker. Frida omtaler det slik:

*«... ved veldig alvorlige fonologiske vansker, så opplever jeg at det ikke alltid passer med Metafon ... det passer ikke å jobbe med foran og bak eller kort eller lang lyd. Da må man på en måte begynne på et helt grunnleggende nivå med lyttetrening ... men jeg bruker elementer fra Metafon».*

Mari og Frida tegner til sammen et bilde av hvor komplekst arbeidet med fonologiske vansker kan være, og hvor forskjellig man kan organisere og gjennomføre undervisningen.

Logopedene argumenterer blant annet med at det er viktig å tilpasse undervisningen til det enkelte barn. Dette er i tråd med McCurtin og Carter (2015) sin studie der det sies at pasientens karakteristika krever en individuell tilpasning. Fonologiske vansker kan være en del av mer omfattende språkvansker (Espenakk et al., 2007). Dodd (2005) påpeker også at det vil være store forskjeller i hvordan barn responderer på behandling og hvordan de håndterer språklydvansken sin, noe som må tas hensyn til.

Andre argumenter som fremkommer i intervjuene mine er at man må supplere med andre metoder fordi Metafon ikke fungerer på alle barn og prosesser. Jeg oppfatter at flere av respondentene supplerer forskjellige intervensjonsmetoder, både fordi Metafon er tidkrevende og fordi man har sett at det er det som fungerer i praksis. Dette er i overensstemmelse med flere studier hvor det blant annet henvises til at Metafon synes å være en effektiv metode ovenfor noen barn, men ikke alle, og at logopeder benytter opptil fem ulike metoder i fonologisk behandling, selv om nyere forskning anbefaler en mer spesifikk tilnærming (Hansen, 2012; Joffe & Pring, 2008; Mcleod & Baker, 2014; Rønning, 2017).

Alle respondentene mine sier at de finner egne måter å bruke Metafon på hvor de tar i bruk andre elementer enn det som er i Metafonboksen. Frida beskriver et barn som kun bruker vokaler i sin uttale og sier at i slike tilfeller kan man kanskje ikke gå rett på Metafon, men allikevel bruke elementer fra metoden i kombinasjon med andre ting for komme i mål. Hun formulerer det slik:

*«... han er jo overhodet ikke der at han klarer å produsere det selv heller så. Jeg tenker at den kommer litt til kort der da, med de yngste barna kanskje. Men det jeg liker veldig godt da er jo at man kan bruke mye av det materiellet og tilpasse det».*

Mitt inntrykk er at barn med språklydvansker er en relativt heterogen gruppe, og at det derfor i stor grad vil være behov for individuell tilrettelegging, også innenfor rammen av en spesifikk metode. I McCurtin og Carter (2015) sin studie gir logopedene uttrykk for at de ikke har en perfekt oppskrift til rådighet, men er avhengige av å kombinere metoder og skreddersy behandlingen for hvert enkelt barn. Slik jeg forstår det opplever logopeder at det er helt vesentlig å sette barnet i fokus til enhver tid istedenfor å slavisk følge en oppskrift eller en metode til punkt og prikke. På den annen side ser jeg at det kan gi en trygghet å ha et systematisk rammeverk å forholde seg til i en travel logopedhverdag.

Selv om Metafonundervisning har en relativt systematisk oppbygning er det også gode muligheter for kreativitet. Det fremheves blant annet at man kan lage mye av materiellet selv og utvide det som allerede er der (Hellquist, 2010; Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996). Oda benytter seg for eksempel av speil og andre rekvisitter, men på den annen side opplever hun også at det er lett å henge seg opp i den systematikken som er i manualen, noe som kanskje er med på å bremse denne kreativiteten. Hun opplever også at noen barn synes det er veldig gøy å jobbe med Metafon, mens andre synes det er kjempe kjedelig, og at det derfor kan være nødvendig å variere formidlingen. Mari sier det slik:

*«... man må jo kanskje avvike fra materiellet til Metafon, men man kan jo bruke metoden bare med annet materiell tenker jeg da. Da synes jeg det går greit».*

I tillegg uttrykker hun at hun opplever at det er nødvendig å supplere med flere oppgaver. Dette gjelder spesielt for de litt eldre barna, hvor det etter hennes erfaring fort kan bli litt kjedelig og ensformig. Dette er også noe Lene har erfart:

*«... vi tar inn andre elementer ... prøver å hele tiden gjøre det litt ok for barnet da. Det er jo ikke alle som synes at de oppgavene er det morsomste, og hvis man merker at det her kommer til å bli utrolig kjedelig, og ofte er det jo ... de barna som må holde på lenge ... jeg synes at det er ganske sånn rom for å variere øvelser på det da. Men som sagt det kommer til et punkt hvor jeg føler jeg må ta inn andre ting».*

Frida har også laget eget supplerende materiell, for eksempel fargerike bilder som erstatning for de opprinnelige svart-hvitt bildene, fordi hun påpeker at det originale materiellet er utdatert og litt kjedelig. Ut fra disse utsagnene kan det se ut til at utstyr og materiell kan prege logopedenes valg av øvelser i undervisningen.

Logopedene trekker altså frem flere ulike faktorer som kan være avgjørende i forhold til hvordan de må legge opp både organisering og tilrettelegging. Det å holde på barnets motivasjon og konsentrasjon fremheves som et sentralt element her. Alle respondentene nevner at undervisningen må være morsom, lystbetont og leken. Oda belyser det slik:

*«... hvordan en formidler dette her er kjempe viktig for å få barnet motivert»*

Liv fremhever at man må være bevisst på hva man gjør som logoped og at man må skryte og skape en god relasjon til barnet:

*«... jeg tror det er veldig alfa omega, når man skal jobbe med sånne ting som Metafon».*

Denne formidlingen understrekes også av Hanna:

*«Du kan godt frese igjennom det, men hvis ikke ungen skjønner noen ting da hjelper det jo ikke. Så du må ta deg tida til å bli kjent med ungen og bruke metoden der etter».*

Siri vektlegger også logopedens rolle i formidlingen:

*«Logopedens viktigste oppgave ... klare å formidle ... bevisstgjøre barnet ... logopedens rolle er større ved bruk av Metafon enn andre ting ... logopeden i sin helhet».*

Det uttrykkes her stor enighet om at logopedens formidlingsevne og rolle er helt essensiell ved bruk av Metafonundervisning. Respondentenes opplevelse av logopedens sentrale rolle i Metafon-undervisningen kan sies å understøttes av teori, der det kommer frem at det er større fokus på kommunikasjon og dialog i Metafon enn i tradisjonell tilnærming (Hulterstam & Nettelbladt, 2002). Jeg tolker det dithen, både i henhold til teori og det logopedene uttrykker, at når barnet i Metafonundervisning i større grad blir involvert vil dette også medvirke til at logopeden må ta en mer aktiv og inkluderende rolle. I tradisjonell behandling fant Hulterstam og Nettelbladt (2002) ut at barna ofte snur seg vekk, ser ned eller skifter tema, noe som sjelden ble observert under Metafonundervisning. Johanne sier at hun opplever selve formidlingen som veldig viktig i Metafon:

*«... noen er veldig vare på det de ikke kan ... formidlingen er derfor veldig viktig».*

Liv understøtter dette:

*«... noen er veldig bevisste ... at de har en forenklingsprosess ... hvis de hele tiden hører at de ikke gjør riktig da, så blir motivasjonen veldig lav ... veldig viktig å jobbe med ja, at det er veldig lekbasert».*

Alle respondentene understreker viktigheten av at det å holde på barnets motivasjon og konsentrasjon gjennom å gjøre undervisningen leken og lystbetont. Som Siri så treffende forteller:

*«... om man bruker en bamse eller dokke, eller om man bruker kontrastkort ... jeg tror ikke det er det som avgjør, men at man har det gøy og fanger oppmerksomheten til ungen».*

Noe av det samme nevner Hanna:

*«... så lenge unger mestrer så tror jeg du kan bruke nesten hva som helst. Bare de synes de er flinke selv».*

Logopedenes uttalelser er, slik jeg ser det, i tråd med teori som underbygger at fonologisk bevissthet er en sentral del av den fonologiske utviklingen og innebærer at barnet kan reflektere over og leke med språket (Espenakk, 2007; Høigård, 2013). I Metafon er det også lagt opp til at barnet selv skal eksperimentere for å utvikle regler (Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996), og da tenker jeg at det blir spesielt viktig med kreativitet, lek og motivasjon, slik logopedene uttrykker ovenfor. Indre og ytre motivasjon kan utnyttes av logopedene for å fremme læring (Deci & Ryan, 2000). Viktige virkemidler i så måte er tilpasning og differensiering av undervisningen. Her fremheves faktorer som ros, meningsfulle mål, fantasi og forventning om mestring (Bandura, 1999; Bowen, 2015; Ruud, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I leken tar barna initiativ, forhandler, fantaserer, tuller og tøyser, og de kan ikke overlate kommunikasjons-ansvaret til voksne, men må selv finne måter å uttrykke seg på (Høigård, 2013). Et representativt utsagn fra Mari er:

*«... hvis de er interessert i biler som er nede på bakken og drager som flyr oppe i luften, altså man kan gjøre det litt gøy da ... ufarlig».*

Det Mari ser ut til å gjøre her er å ta utgangspunkt i det som er tilgjengelig, og la det bestemme hvilke aktiviteter som egner seg, noe som kanskje kan lette kommunikasjonen. Respondentene opplyser om mye alternativt materiell og øvelser som brukes i Metafonundervisning, som jeg tenker er med på å nettopp gjøre undervisningen mer morsom og ufarlig og samtidig øke motivasjon og mestringsfølelse. Samtlige logopeder nevner blant annet bruk av digitale verktøy, spill, fysiske øvelser, for eksempel klappe stavelser, kaste ball, bevege seg i forhold til begreper som foran og bak, lyttetrening ute i naturen og mye klipp, lim og laminering. For at logopedene skal kunne utforske lydenes egenskaper sammen med barna, noe som er et bærende element i Metafon (Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996), tolker jeg respondentenes uttalelser som at de anser det som nødvendig med mange innfallsvinkler med et rikt materiell og gøyale øvelser. Det ser ut til at de er opptatt av å ivareta barnets forventning om mestring og på den måten påvirke barnets mål- og oppgaveorientering i positiv retning. God formidling og relasjonsbygging kan nettopp skapes ved å være sensitiv overfor barnet, gi tilpasset respons og gi aksept og varme (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002; Ruud, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). På den annen side fant Hulterstam og Nettelbladt (2002) også ut at det kan oppstå situasjoner i Metafon der det er



usikkert om barnet virkelig har forstått logopedens hensikt. Dette blir drøftet nærmere i kapittel 4.2.4: utfordringer.

### **Samarbeid med andre fagpersoner**

Logopeder samarbeider ofte med personalet i barnehage og skole, og har dermed også et formidlingsansvar overfor disse fagpersonene (Holland & Nelson, 2013). Her er det vesentlig at logopeden er i stand til å tydeliggjøre hensikten med de ulike språklige aktivitetene i behandlingen (Espenakk et al., 2007; Holland & Nelson, 2013; Høigård, 2013; Magnusson et al., 2008). Alle respondentene mine utfører Metafonundervisning direkte, men flere sier at de allierer seg med barnehageansatte og lærere som følger opp deler av undervisningen. Mari sier at hun opplever at det ikke alltid er like lett å formidle metoden til andre fagpersoner eller foreldre. Hun sier at dette er en metode som krever at man forklarer litt mer hvordan man arbeider og hvorfor man gjør som man gjør og hva det gjør kognitivt med barnet. Lene sier også at dette samarbeidet kan oppleves som utfordrende, og at hun ofte får tilbakemelding på at de egentlig ikke har skjønt helt hva de skulle gjøre:

*«Om det er støtteressurs som er med i barnehagen eller om det er foreldrene, være med på timen å se hva ... vi gjør. Og så kan de jobbe med det fram til neste steg ... logopeden inn og må vurdere, skal vi gå videre eller er vi fortsatt der? Så jeg tenker at logopeden bør ... gjøre hovedoppfølginga ... veldig viktig at ikke det bare er en ... veiledningsbit ... ikke bare her har du et papir og hvordan du gjør det og bare en forklaring. For det er ikke så lett å forstå selv om vi synes det».*

Oda understreker at det er vesentlig med et godt samarbeid, men at personalet i barnehagen ikke kan bidra så mye i fase 1. Hun sier:

*«Klart de kan jo jobbe mye med ... begreper og sånt i barnehagen også og det gjør de jo mye, men hvordan kan de vinkle det ... til fordel for det enkelte barnet. Det kunne jeg kanskje også tenkt meg å hatt litt mer tips på».*

Logopedene påpeker at samarbeid er viktig, og det ser ut til at dette er en vesentlig faktor for å lykkes med undervisningen. Det kan tolkes som at logopedene opplever det som viktig å ha kontroll på og hovedansvaret for Metafonundervisningen, spesielt i fase 1, men at andre fagpersoner allikevel kan være med på å opprettholde kontinuiteten i treningen. For at dette skal fungere godt tenker jeg at man er avhengig av at logopeden gir tilstrekkelig med informasjon. I og med at Metafon er en tiltaksfilosofi og undervisningsmetode utviklet for å

fremme fonologisk utvikling (Dodd & Crosbie, 2005) er det etter min mening vesentlig med god kunnskap om fonologisk utvikling, prosesser og vansker for å kunne gjennomføre en målrettet og god undervisning. Dette påpekes også av de fleste respondentene. Oda, Liv og Lene sier henholdsvis:

*«... om man har dyp nok kunnskap om det til å faktisk tilrettelegge på den riktige måten».*

*«... satt seg inn i fagstoffet også, i forhold til hvordan man skal jobbe og at man tar det liksom på alvor da».*

*«... du må jo ha en del kunnskap om fonologiske vansker».*

Respondentene uttrykker her at kunnskap om fonologiske vansker er viktig og at man må ta det på alvor. Metafonundervisning er en metode som er kognitiv-lingvistisk basert, noe som innebærer at barnet skal reflektere over ikke bare språkets innhold og mening, men også språkets form (Espenakk et al., 2007; Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996). Derfor er det forståelig at det kanskje er nødvendig med større innsikt i metodikken og fonologiske vansker, og hva dette gjør kognitivt med barnet, for alle de involverte fagpersonene som arbeider med Metafonundervisning.

### **Oppsummering**

I forhold til organisering og tilrettelegging oppfatter jeg at det er noen sentrale elementer som fremheves av respondentene for å lykkes med Metafonundervisning. Dette er spesielt det å ha nok tid, det å følge metodikken, men samtidig ha rom for individuell tilpasning, kreativitet og lek, benytte seg av en eklektisk tilnærming med flere sammenfallende metoder, samarbeid med andre fagpersoner og selve formidlingen fra logopedens side.

#### **4.2.3 Fordeler**

Med begrepet fordeler menes i dette tilfellet det respondentene sier de opplever som positivt ved bruk av Metafonundervisning. Respondentene trekker spesielt fram den strukturen Metafon gir som blant annet oppleves trygt i forhold til både undervisningen, at det har en effekt og at resultatene kan måles. I tillegg fremhever mange at det er en fleksibilitet i metodikken, og at det er en enkel metode som barna stort sett responderer positivt på.

## **Trygg, oversiktlig, strukturert og målbar**

Syv av respondentene sier at de er komfortable med å bruke Metafonundervisning i sin praksis. Jeg tolker det dithen at det er positivt at de fleste respondentene føler denne tryggheten og at det gir et godt grunnlag for å arbeide med metoden. Den siste respondenten sier at hun er litt «både og» og at hun er usikker på om hun klarer å bruke det på en god nok måte. De fleste påpeker at metoden oppleves som trygg, oversiktlig, strukturert og målbar.

Liv og Frida sier blant annet at Metafon gir en god oversikt i forhold til hvilke prosesser som er slukket og hvilke som ikke er slukket. I tillegg sier de at metoden gir en opplevelse av trygghet i arbeidet. Frida sier:

*«Det gir struktur, det gir deg et verktøy som du kan bruke med de fleste fonologiske vansker, det gir en trygghet ... som logoped og ha et sånt type verktøy i møte med fonologiske vansker ... jeg er veldig glad for at det finnes».*

Her tenker jeg at Metafonundervisningens systematikk igjen kommer godt frem, og at respondentene ser ut til å oppleve det som en fordel å ha et verktøy som gir noen rammer å forholde seg til.

Alle åtte respondentene sier at de opplever effekt med Metafonundervisning. Liv formulerer det slik:

*«Det jeg har opplevd med den nå er ... veldig bra ... har en effekt i forhold til det fonologiske systemet, for det er jo det som er målet med det da. At det skal skje en endring i lagringen».*

Som Liv fremhever det ovenfor ser det ut til at Metafonundervisning oppleves som effektivt i forhold til å oppnå økt bevissthet hos barnet. Et hovedmål med Metafon er nettopp bedret kommunikasjon og økt metalingvistisk bevissthet (Howell & Dean, 1994). Frida sier også at hun opplever at Metafonundervisning har effekt:

*«... det er en metode som for de fleste barn fungerer og at det har effekt ... det er det ikke noe tvil om».*

Mari følger opp med:

*«... jeg synes det er veldig positivt. Og jeg synes at det viser fin effekt».*

Det fremgår her at logopedene opplever at Metafon har god effekt på barn med fonologiske vansker, og jeg tolker at disse utsagnene bekrefter flere effektstudier av Metafonundervisning (Hansen, 2012; Klem, 2004; Reid et al., 1994). Undersøkelser har også vist at de mest effektive tiltakene er de som tar utgangspunkt i og retter seg spesifikt mot feilprosessene i barnets uttale (Clausen & Fox-Boyer, 2011; Dodd, 2005). På den annen side er noen av respondentene litt mer usikre på den effekten Metafon gir. Lene sier:

*«Metafon har vært med på å bidra til positiv utvikling. Selv om jeg kanskje har måtte tatt inn andre elementer, men det er jo klart det er vanskelig å måle det. Hva er det som funker? ... jeg synes jo at det gir, stort sett resultater, gode resultater».*

Her tolker jeg det som at Lene uttrykker en viss tvil om den opplevde effekten kan tilskrives kun Metafon, eller om det er andre elementer som spiller inn. Dette er i samsvar med litteratur hvor det i noen studier blant annet ikke er kontrollert for modning og at intervensjonen ikke er benyttet konsekvent, slik at det er vanskelig å fastslå hva som kunne tilskrives Metafon spesielt (Klem, 2004; Hansen, 2012). Oda berører også denne usikkerheten:

*«... jeg er veldig usikker på det, men en velger jo å tro at det har en god effekt».*

Jeg tenker at man aldri kan være 100% sikker på at effekten kun kan tilskrives den tilnærmingen man benytter eller om det er andre faktorer som modning, dagsform og elementer fra andre metoder som spiller inn. Samtidig tenker jeg at Metafonundervisning utvilsomt bidrar til positiv effekt på barn med fonologiske vansker, basert på både teori og respondentenes uttalelser. Barn har behov for å føle seg kompetente, og dette behovet kan lede til aktiviteter som utforskning og manipulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I Metafonundervisning settes det fokus på nettopp dette gjennom blant annet utforskning og manipulering av de ulike lydene (Howell & Dean, 1994; Thomsen, 1996).

En annen fordel som fem av respondentene trekker frem er at Metafon oppleves som veldig effektiv på noen prosesser. Lene sier for eksempel:

*«Jeg opplever ... alltid ... gode resultater på fronting og backing».*

Liv sier også at hun opplever størst effekt på disse prosessene. Hanna sier at stopping er en vanskelig prosess å jobbe med, men at hun ikke hadde fått det til uten Metafonundervisning:

*«... for eksempel med stopping, som er ganske vanskelig å få forklart for ungene da, hva de gjør, så hadde jeg jo ikke klart det uten Metafon ... den bevisstgjøringa har nok løsna med Metafon tror jeg».*

Dette tolkes som at flere av respondentene opplever metoden som effektiv på spesifikke prosesser. En mulig forklaring kan være at Metafon er spesielt velegnet for de paradigmatisk prosessene hvor barnet erstatter enkelte konsonantlyder med andre lyder som har et annet uttalested i munnen. De syntagmatiske prosessene regnes som mer omfattende (Bowen, 2015) og jeg tenker at de derfor er vanskeligere å jobbe ut i fra. Noen prosesser ses på som utfordrende å jobbe med i Metafon, og disse kommer jeg tilbake til i kapittel 4.2.4.

Flere av respondentene fremhever det som en fordel at metoden også er målbar. Dette kan ha sammenheng med at når ett nivå i Metafon mestres, kan en fortsette til neste og derigjennom se fremgangen til barnet tydeligere og mer konkret.

Lene sier:

*«Vi har jo ikke så innmari mye sånn metoder ... jeg opplever det som veldig positivt da. At det gir deg en struktur ... med måling ... da har barnet forstått det, da kan vi gå videre».*

Mari følger opp med:

*«... det er målbart, arbeidet jeg gjør. Og det er ganske viktig ... hvis man bestemmer seg for å følge Metafonmetoden så synes jeg det er veldig målbart og du kan se ... hvis man hoppet av for tidlig et sted ... at du kan vurdere arbeidet som er gjort og vurdere fremgangen til barnet».*

Frida uttrykker også at det gir en større sikkerhet og trygghet som logoped at man har en måte å måle fremgangen på.

Logopedenes refleksjoner rundt denne målbareheten belyser etter min mening et viktig element i generell behandling og spesifikt i Metafon. Disse utsagnene kan sies å være i samsvar med hvordan metoden er bygd opp med kartlegging, prosess-spesifikk undersøkelse og kontrollprosedyre (Thomsen, 1996; Howell & Dean, 1994). Slik jeg forstår det kan dette også være med på å underbygge god praksis. Det har blitt hevdet at logopeder i stor grad benytter seg av det som oppleves som virkningsfullt for dem og ikke nødvendigvis evidensbasert (McCurtin & Carter, 2015), men jeg tenker at måten logopedene i denne studien forholder seg til Metafon på ved å nettopp evaluere undervisningen underveis og dra inn nye metoder i stor grad kan sies å være evidensbasert, hvor man selekterer og forholder seg til forskning på en god måte (Haaland-Johansen, 2007). I denne sammenhengen tenker jeg at respondentene sannsynligvis opplever at deres daglige praksis lettere kan forsvares ved hjelp av blant annet

den prosess-spesifikke undersøkelsen og kontrollprosedyren i Metafon. På den annen side sier Hanna at hun ikke bruker manualer lengre og gjør det meste ut fra eget hode og egne erfaringer, noe jeg tenker støtter teorien på at logopeder ofte bruker det som erfaringsmessig er mer virkningsfullt for dem og ikke nødvendigvis evidensbasert. Nå skal det også sies at Hanna er en logoped med lang erfaring og det er ikke usannsynlig at hun kjenner metoden så godt at hun nærmest har den i ryggmargen. Hun uttrykker det slik:

*«Jeg bruker jo aldri manualer lengre ... jeg gjør det ut i fra mitt eget hode ... ting jeg har erfart da, som jeg vet fungerer».*

### **Enkel å gjennomføre og gøy for de fleste barna**

Andre fordeler som respondentene poengterer er at Metafonundervisning er forholdsvis enkelt å gjennomføre og at de fleste barn responderer positivt på metoden. Lene formidler det slik:

*«... det er greit å gjennomføre. De fleste synes det er ganske morsomt».*

Mari belyser det på denne måten:

*«Jeg er veldig glad i metoden fordi jeg synes at den funker på veldig mange barn ... den er veldig enkel, barn tar det lett, ja, nesten lettere enn kanskje spesialpedagogene som sitter og følger med».*

Frida, Liv og Hanna uttrykker det slik:

*«De fleste synes det er ganske gøy egentlig».*

*«... det er egentlig veldig greit altså. De synes ofte det er gøy».*

*«... de jobber og de synes det er moro».*

Flere av logopedene sier også at de selv opplever metoden som positiv. Mari uttrykker det slik:

*«... veldig troa på Metafon ... naturlig del av arbeidet mitt».*

Det respondentene mine påpeker ovenfor oppfatter jeg som at de opplever metoden som brukervennlig både for logopeder og barn. På den annen side styrker også Maris utsagn det at Metafonundervisning kanskje kan være vanskelig å formidle til andre fagpersoner. Hanna påpeker også at det aldri blir kjedelig, selv om det er samme type vanske, fordi alle er så ulike.

I Metafon, gjennom diskusjon mellom barnet og logopeden og felles forståelse av trekk og egenskaper ved ulike lyder, tenker jeg at barnet får mulighet til å resonnerer seg frem til alternative løsninger og dermed styrke egen motivasjon og mestringsfølelse. Dette kan sees i sammenheng med teori om selvbestemmelse og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er nødvendig at barna møter utfordringer hvor de må anstrenge seg og derigjennom oppnå en følelse av reell mestring (Ruud, 2010). På den andre siden kom det også frem at det for noen barn fort kan bli litt kjedelig og ensformig dersom logopedene ikke greier å variere undervisningen tilstrekkelig. Å balansere undervisningen på en slik måte at barna får en god opplevelse av mestring samtidig som de får nok utfordringer kan tolkes som et dilemma for logopedene. Det virker som om dette kompenseres for ved å nettopp variere og bruke mange innfallsvinkler med ulikt materiell. For meg var det veldig inspirerende å se denne metoden i bruk, og ikke minst hvordan den gjorde at øvelser, som i en annen setting kunne vært kjedelige for små barn, ble lystbetont og morsomt. Her er det viktig å påpeke at min praksislærer hadde laget mye fargerikt og spennende materiell selv, som for eksempel store krokodiller og postkasser med hjemmelagde kort med minimale par som barnet var med på å utforme. Når materiellet er fargerikt og ser ut som leker tenker jeg at dette kan være en ekstra drivkraft og motivasjon for treningen. Barnet jeg observerte så ut til å være helt henrykt og stolt over å kunne bruke sine egne kort og fremsto som veldig motivert for å sette i gang med undervisningen.

### **Alternativer til Metafon**

Selv om de fleste respondentene stort sett sier at de er positive til metoden fremkommer det også noen betenkeligheter. Kan det tenkes at Metafon oppleves som fordelaktig fordi man faktisk ikke har noen reelle alternativer? Tre av respondentene signaliserer at de «klamrer seg til Metafon», Lene sier

*«... foreløpig så synes jeg at det er det som er det beste vi har».*

Hanna uttrykker:

*«... det er mange som er fornøyd med det fordi det er det du har. Det finnes jo ikke noe annet».*

Slik jeg ser det berører logopedene her behovet for oppdaterte og nye tilnærminger. Alle åtte respondentene nevner P.O.P.T. som et interessant og positivt supplement eller mulig erstatning for Metafonundervisning. Denne metoden kan brukes på barn i forskjellige aldre og

tar utgangspunkt i ny forskning om barns fonologiske utvikling og vansker (Fox-Boyer, 2017). Hanna sier:

*«... det er fryktelig moro med nye ting da ... P.O.P.T. Jeg synes det ... via Metafon og minimale par og sitte å trene på lyder ... det er jo en del som vegrer seg for å si lyder de ikke kan når vi begynner å jobbe med ting de ikke får til. Når de ikke mestrer det så godt ... tenker jeg at P.O.P.T. er veldig lur for de».*

Lene trekker frem andre synspunkter på denne metoden:

*«... det er litt annen innfallsvinkel. Jeg har prøvd å bruke litt derfra nå, men jeg kan ikke si at jeg er mest komfortabel med å bruke det fordi at jeg har brukt mye Metafon, men jeg har nok tatt mer inn en del elementer derfra».*

## **Oppsummering**

Ut fra det respondentene uttrykker kan det se ut til at de er komfortable med Metafonundervisning, samtidig som de holder seg oppdatert med nyere tilnærminger. Totalt sett tolker jeg respondentene dithen at de som oftest opplever Metafon som strukturert og oversiktlig, trygg, effektiv og målbar. I tillegg fremholder de at det er en metode som for de fleste barn, oppleves som positiv og lekbasert.

### **4.2.4 Utfordringer**

Et sentralt fokus i min studie har vært å identifisere hva respondentene opplever som utfordrende med Metafonundervisning. I dette tilfellet regnes utfordringer som elementer som oppleves som vanskelig eller lite tilfredsstillende ved bruk av metoden. Visse utfordringer er allerede drøftet i kapitlet om kartlegging og organisering og tilrettelegging, men her vil jeg peke på ytterligere utfordringer som er mer direkte knyttet til metoden. En utfordring som flere av respondentene mine trekker frem er at for barn med både fonologiske og artikulatoriske vansker kan det være vanskelig å bruke Metafon fordi det ikke er tatt høyde for en slik kombinasjon. De fleste sier også at flere av prosessene er vrønsle å jobbe ut i fra, og at de savner en bedre og norsk forklaring på hvordan man egentlig skal jobbe med de ulike prosessene. I tillegg tolker jeg det som at materialet oppleves som gammelt og til dels utdatert.



## Kombinasjon av vansker

I intervjuene nevnes blant annet at det i noen tilfeller oppleves som nødvendig å ta inn artikuleringstrening i tillegg til Metafon. Bowen (2015) beskriver at barn kan ha en blanding av fonologiske og artikulatiske vansker, og at det derfor vil være nødvendig å kombinere intervensjonsmetoder. Både Mari, Lene, Frida, Siri og Hanna sier at de opplever at en kombinasjon av fonologiske og artikulatiske vansker kan være utfordrende med tanke på å jobbe med Metafonundervisning. Frida sier det slik:

*«... av og til så ser jeg jo at det ikke bare er det fonologiske, men at det kan være artikuleringsvansker i tillegg og at barnet kanskje strever med å si målllyden. Og da må man av og til inn på et sånn artikuleringsmessig spor, hvor man bevisstgjør barnet på hvor man lager lyden i munnen mer direkte enn det gjøres i Metafon ...».*

I tillegg påpeker hun at hun, for å unngå å måtte gå tilbake til forrige fase og nivå, ofte må ta et artikuleringssidespor, selv om det i utgangspunktet kun foreligger fonologiske vansker. Mari uttrykker at det i Metafon ikke er noe spesifikt opplegg for de barna som også har artikuleringsvansker, mens Lene gir uttrykk for at hun opplever at hun ofte må trene artikulering i tillegg for å ikke bli alt for lenge på første nivå i Metafon. Joffe og Pring (2008) mener at det bør forskes på kombinasjoner av flere metoder, fordi det er det som ofte er mest praktisk å bruke for mange logopedier. Siri tror også på det å blande fonologisk og artikuleringstrening. Hun sier blant annet:

*«Hvis de sier /j/ for /l/, så virker det som om det ikke bare er fonologisk altså, jeg kan ikke skjønne det. Det må være noe artikuleringssvansker også, som gjør at tunga er passiv. Og dermed så får vi det ikke så bra til der».*

I tillegg har hun fått inntrykk av at mange logopedier kun benytter artikuleringstrening på barn med fonologiske vansker. Dette er i samsvar med funnene fra Portugal (Oliveira et al., 2015), som viste at en overraskende stor andel av logopedene gjør nettopp dette.

Disse utsagnene tolker jeg som et uttrykk for to forskjellige utfordringer. Den første er at Metafonundervisning ser ut til å ikke gi tilstrekkelig støtte og informasjon om behandling av en kombinasjon av vansker, mens den andre er at selv om det ikke foreligger artikuleringsvansker så kan det allikevel være gunstig å ta inn elementer av slik trening for å komme videre i prosessen. Her tenker jeg at flere av respondentene finner at det ikke er optimalt å bruke kun Metafonundervisning dersom det er en kombinasjon av fonologiske og

artikulatoriske vansker, og at det kan være vanskelig å navigere seg rundt i gråsonen mellom disse vanskene. I tråd med teori er det viktig å understreke at språket er en helhet, og at de ulike områdene påvirker hverandre, og at man ikke vet hvordan vanskemønsteret til barnet vil utvikle seg (Rygvold, 2008). Andre respondenter formidler at man uansett må ta i bruk elementer fra artikulasjonstrening for å få den fonologiske bevisstheten raskere på plass, og for å få variasjon i undervisningen. Det er allikevel kjent at fonologiske tilnærminger gir best effekt for barn med forsinket fonologisk utvikling og konsistente fonologiske vansker (Clausen & Fox-Boyer, 2011).

Det ser ut til at fonologiske vansker kan være en del av et større bilde, og at respondentene gjerne skulle hatt en bedre forklaring i Metafon på hvordan man kan jobbe med kombinerte vansker. Barn med språklydvansker er en veldig heterogen gruppe med store individuelle forskjeller i alvorlighetsgrad, underliggende årsak og type vansker (Dodd, 2005). Jeg tenker derfor at det uansett ikke er så enkelt å få en metode og en oppskrift til å fungere på alle barn. Som Siri så treffende sier:

*«... jeg har ikke så veldig trua på å liksom bare kjøre på, på en metode, slavisk. Jeg tror man må tenke litt selv innimellom, for å få det til å komme til mål».*

Som tidligere nevnt er det sterke holdepunkter i flere studier for at det kan være gunstig å bruke flere sammenfallende metoder ved behandling av språklydvansker (Joffe & Pring, 2008; McCurtin & Carter, 2015; Mcleod & Baker, 2014; Rønning, 2017).

### **Utfordrende prosesser**

Når Norsk Fonemtest og den prosess-spesifikke undersøkelsen er gjennomført, og når man har bestemt hvilken prosess eller hvilke prosesser man skal jobbe med, er det klart for å sette i gang med Metafonundervisning (Thomsen, 1996). Flere av respondentene mine sier at de opplever at noen av de fonologiske prosessene er utfordrende å jobbe med, og at de er usikre på hvordan de egentlig skal gjøre det innenfor rammene av Metafon. For eksempel forutsettes det i fase 1 at man sikrer felles forståelse av grunnleggende egenskaper ved lydene, som foran, bak, lang og kort. Frida sier:

*«... noen strever med å plukke opp det med foran og bak og sammenhengen mellom lyden som lages foran og bak for eksempel, eller lang og kort lyd. Det er av og til ganske vanskelig for det er jo abstrakt på et vis».*

Lene følger opp med:

*«Jeg synes Metafon er veldig god på enkelte prosesser og så er den ikke like grei på andre feilprosesser ...».*

Hun sier som tidligere nevnt at metoden er veldig god på for eksempel fronting og backing, men ikke på stopping og klusterreduksjon. Lene sier:

*«... jeg har prøvd litt på sånn klusterreduksjoner ... det synes jeg var litt sånn vanskelig å få til. Så det er ikke alt i Metafon som jeg synes ... jeg har ikke fått til det helt. Så det er på en måte mer de der, paradigmatisk prosessene, altså ... der erstatning av lyder da, hvor jeg synes jeg treffer».*

Hanna synes også at stopping er en vanskelig prosess og at hun bruker uforholdsmessig lang tid når denne er i fokus i Metafonundervisningen. Når barnet bruker denne feilprosessen erstattes frikativer med stoppe-lyder, for eksempel ved at «fil» blir til «pil» (Thomsen, 1996). I tillegg nevner hun H-isering og utelatelse av første lyd som utfordrende prosesser og at hun gjerne skulle hatt ytterligere bilder og eksempler på dette. Hun sier også at noen av begrepene i utgangspunktet er lett å forstå for barna, men at det å relatere det til egen munn kan være vanskelig. Her tenker jeg at dette kan være en av årsakene til at flere av respondentene mine velger å kombinere Metafonundervisning med artikulasjonstrening. I tillegg ser det ut til at den første fasen tar for lang tid i forhold til en del prosesser. Oda og Liv påpeker at konsonantforbindelser også kan være utfordrende å jobbe med. De sier blant annet at dette er litt diffust beskrevet i Metafon og at det er vanskelig å få tak på.

Lene sier i tillegg at inkonsistente vansker oppleves som svært utfordrende:

*«Det er veldig vanskelig for omgivelsene å forstå hva det barnet sier fordi det er ikke noe system ...».*

Videre sier hun at hun jobber med kjernevokabular på slike vansker før hun eventuelt jobber med andre feilprosesser i Metafon. For barn med ikke-identifiserbare mønstre, altså inkonsistente fonologiske vansker, har det vist seg at Kjernevokabular er det mest effektive (Bowen, 2015), men disse barna kan være veldig vanskelig å forstå og behandle (Clausen & Fox-Boyer, 2011). Derfor kan også denne behandlingen ofte bli utfordrende og meget langvarig.

### **Hensikten med Metafonundervisning**

Samtlige logopeder uttaler at det enkelte ganger kan være vanskelig å vite om barnet har fått utbytte av undervisningen og virkelig forstått hva de holder på med. Oda uttrykker dette slik:

*«... vanskelig for mange, å skjønne overføringen fra Metafon over til ordjobbing ... hvorfor er det så viktig at de jobber med foran og bak og alt sånt når de jobber med k og g. Jo, jeg kan forklare det sant, fordi sånn og sånn, men om de egentlig skjønner det ... mentalt da som man tenker at er viktig ... eller om ikke det gjør det. Det er jeg veldig usikker på, at de skjønner hensikten med det».*

Hun legger også til:

*«... det er jo ofte den store utfordringen i forhold til det fonologiske arbeidet, å få de til å anvende dette her i hverdagssituasjonene. For de klarer det ofte i øvings-situasjonene, veldig greit, men når de kommer da ut i praksis så er det vanskelig å anvende det ... vanskelig å vite helt, altså hvor god forståelse har de faktisk av det de sier, skjønner de når de skal si k istedenfor t eller gjør de ikke det».*

Det Oda bemerker her tolker jeg som at det kan være en utfordring å få barnet til å forstå konseptet og komme frem til en felles forståelse av trekk og egenskaper ved de enkelte lydene. Det skal etableres et metaspråk mellom logopeden og barnet som danner grunnlaget for begrepsbruken i Metafon (Holm et al., 2005; Howell & Dean, 1994). Ut fra dette og utsagnene til respondentene, kan det være nærliggende å tro at logopedene opplever en usikkerhet knyttet til barnas forståelse og respons på undervisningen. Hulterstam og Nettelbladt (2002) fant også ut at det kan oppstå situasjoner i Metafon der det er usikkert om barnet virkelig har forstått logopedens hensikt. En forklaring kan være at metoden noen ganger kan være uklar og at selv om barnet svarer korrekt i øvings-situasjonen er det ikke gitt at selve forståelsen er på plass. Liv belyser også denne utfordringen:

*«... noen som strever med å få det ut i spontantalen da, som er egentlig det vanskeligste ... men det er veldig ofte enkelt å gjøre i undervisning».*

Hanna og Mari er inne på samme problemstilling. Hanna sier det slik:

*«... det er jo ofte vanskeligere i spontantale enn det er i enkeltord».*

Siri sier at hun tidligere brukte for lite tid på å etablere forståelse hos barna, men at automatiseringen i dag fortsatt er vanskelig å få til:

*«... den verste fasen, altså det som er vanskeligst, er jo å få det automatisert ... jobbet lenge på de fasene der nå og det går egentlig ikke bedre på automatiseringsbiten, på mange da».*

Frida trekker også frem momenter som sier noe om overgangen fra øvings situasjonen til spontantalen og om hvor utfordrende dette kan være:

*«... med noen barn så har jeg opplevd: ok, men nå skjønner han eller hun hvor lyden lages og nå kan han høre forskjell. Også oppdager jeg etter en stund at ... han hører jo faktisk ikke forskjell. Og da må man helt tilbake til lyttenivå igjen».*

Når det kommer til respondentenes utsagn med tanke på utfordringer knyttet til barnets forståelse, tenker jeg at manglende forståelse kan være med på å vanskeliggjøre fremdriften i undervisningen. Her er det, som tidligere nevnt, alfa omega å bruke lang tid på de innledende nivåene i fase 1 for å sikre automatisering (Thomsen, 1996).

### **Materiell**

Alle respondentene nevner at de ser på materialet i Metafon som gammelt og litt utdatert. Johanne påpeker at det er gammeldags og fragmentert. Siri omtaler blant annet cd' en som følger med den svenske manualen (Hellquist, 2010) som ubrukelig, mens Lene, Liv og Frida sier at det er på høy tid å få fornyet materialet. Hannas utsagn er ganske representativt her:

*«Det er litt gamle bilder og det er litt teite bilder ... Så de himler litt med øynene».*

Det respondentene uttrykker ovenfor tenker jeg belyser et ønske og et behov for en oppdatering av Metafonundervisningens materiell. Manualen i seg selv blir også beskrevet som tung og gammeldags å lese. Det kan derfor være grunn til å håpe på at den utviklingen som er startet, for eksempel med digitaliseringen av Metafonmetodikken, etter hvert kan videreutvikles også i norsk språkdrakt. Super-Fon, et digitalt spill basert på Metafon, ble iallfall sett på som svært positivt i Portugal (Madeira et al., 2014; Madeira et al., 2017).

Denne videreutviklingen kan også være med på å etter hvert gjøre Metafonundervisningen mindre ensformig og kjedelig. Respondentene formidler at undervisningen for noen barn fort kan bli litt langtekkelig. Siri trekker frem:

*«Når du kommer til en femåring eller en førsteklasing, det er klart da blir de fort lei av å plassere foran og bak».*

En refleksjon rundt dette kommer også fra Oda og Frida, hvor de sier at de savner mer tips til hvordan man kan dra det litt utover det som står i manualen og noen flere praktiske eksempler. Frida vil gjerne ha flere ideer til hvordan man kan gjøre det og forteller:

*«... gjerne mer tips til hvordan man kan bruke det på en enda morsommere måte for barna».*

På den annen side forteller Siri og Frida, også som logoped, at Metafonundervisningen til tider kan være kjedelig å jobbe med fordi det er veldig mye repetisjon. Frida underbygger dette slik:

*«En ting er barna og deres motivasjon, men det er jo ikke så veldig motiverende heller for oss, når materiellet er så utdatert og når det er så vanskelig skrevet ...».*

Det er forståelig at når man jobber med det samme over lengre tid, så kan det fortone seg som kjedelig og ensformig. På den annen side understrekes det i teorien at rutinepregede oppgaver er nødvendig for å skape overlæring og automatisering (Ruud, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I tillegg til manglende normer for norsk fonologitilegnelse, formidler de fleste respondentene det som problematisk og utfordrende at selve metoden med materiell ikke foreligger på norsk. I forkant av masteroppgaven kjøpte jeg både den svenske og danske manualen til Metafonundervisning (Hellquist, 2010; Thomsen, 1996). Jeg finner det overraskende at metoden ikke er oversatt til norsk, og kan kjenne meg igjen i denne frustrasjonen, spesielt med tanke på at den ser ut til å være såpass mye brukt på norske barn med fonologiske vansker. Siri, Lene, Liv, Oda og Hanna sier at de gjerne skulle hatt metoden på norsk, og at dette er et savn i deres logopediske praksis.

Av litteraturen går det frem at det er store forskjeller i fonologiske systemer og tilegnelse av disse på forskjellige språk (Clausen & Fox-Boyer, 2011). Det meste av forskningen på fonologiske vansker har fokusert på engelskspråklige barn (Fox & Dodd, 2001). Dette, sammen med logopedenes refleksjoner, kan være med på å belyse at det er et behov for å utvikle intervensjonsmetoder tilpasset norsk fonologisk utvikling. Det kan derfor argumenteres for et behov for både å få oversatt Metafonmetoden til norsk, men kanskje enda viktigere er det å få etablert norske normer for fonologitilegnelse. Hanna sammenfatter det på denne måten:

*«... bruker både en del av det tyske og en del av det danske. Men lydinventaret er forskjellig på tysk og dansk og norsk. Sånn at det er jo ikke helt sammenliknbart».*

## Oppsummering

Respondentene formidler en del utfordringer knyttet til både kartlegging og Metafonundervisningens tilrettelegging og organisering. I tillegg trekker de frem at det kan være utfordrende å bruke Metafon ved en kombinasjon av vansker og at en del prosesser er vriene å jobbe ut i fra. Det fremheves også at metoden bør oversettes til norsk og at materiellet bør oppdateres og videreutvikles.

## 5 Oppsummering og konklusjon

I dette kapitlet oppsummerer jeg kort de mest fremtredende funnene i denne studien. Målet mitt er ikke nødvendigvis å konkludere, men å belyse min problemstilling:

*Hvordan opplever logopeder bruken av Metafonundervisning i sin praksis?*

I tillegg til mine tilhørende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever logopeder kartlegging knyttet til Metafonundervisning?
- Hvordan opplever logopeder tilrettelegging og organisering av Metafonundervisning?
- Hvilke fordeler opplever logopeder med Metafonundervisning?
- Hvilke utfordringer opplever logopeder med Metafonundervisning?

Resultatene jeg har presentert og drøftet er nært knyttet til hverandre, og mye av tematikken gjennomsyrrer alle underkategoriene. Her vil jeg derfor trekke ut essensen på tvers av dem. De åtte respondentene mine har gjennom sine semi-strukturerte intervjuer formidlet en rekke opplevelser knyttet til bruk av Metafonundervisning. Disse opplevelsene fra praksis, sammen med min tolkning, kan grovt oppsummeres i disse hovedfunnene:

- 1. Kartlegging:** Respondentene kartlegger noenlunde likt før de starter med Metafonundervisning, Norsk Fonemtest står sentralt her. De uttrykker at dette til tider oppleves som krevende, blant annet på grunn av at det ikke foreligger norske normer for fonologitilegnelse. En helhetlig oppfatning av barnet ser ut til å være viktig for senere å kunne gjøre en god vurdering av Metafonundervisningen.
- 2. Organisering og tilrettelegging:** Sentrale elementer som fremheves her er noen praktiske begrensinger, spesielt det å ha nok tid. Mange understreker også at det er viktig å følge metodikken, men samtidig gi rom for individuell tilpasning og kreativitet. Samarbeid med andre fagpersoner og selve formidlingen fra logopedens side kommer også frem som vesentlige momenter.

- 3. Fordeler:** Respondentene formidler at Metafonundervisning oppleves som strukturert og oversiktlig, effektiv og målbar. De fleste sier at de er komfortable med å bruke Metafonundervisning i sin praksis, og at det å ha et faktisk verktøy gir en opplevelse av trygghet i arbeidet. De legger også vekt på at det er fleksibilitet i metodikken, og at det er en positiv og lekbasert metode som fungerer godt for de fleste barn.
- 4. utfordringer:** En utfordring er at Metafonundervisning ikke ser ut til å gi tilstrekkelig støtte og informasjon om behandling av en kombinasjon av fonologiske og artikulatoriske vansker. De fleste sier også at flere fonologiske prosesser er vrønsle å jobbe ut i fra, og at de savner en bedre og norsk forklaring på hvordan man egentlig skal jobbe med de ulike prosessene. I tillegg uttrykker respondentene at materialet i metoden oppleves som gammelt og til dels utdatert.

## 6 Veien videre

Ut fra det som fremkommer i denne studien har jeg noen refleksjoner om hva som kan være nyttig å belyse ytterligere i et eventuelt videre arbeid. En ide er å forske mer på norsk fonologitillegning, med en målsetting om å komme frem til normative data. Det ser ut til at en kombinasjon av flere metoder er mest virkningsfullt i praksis, og derfor vil jeg foreslå at det også forskes mer på kombinasjoner og eklektiske tilnærminger. I tillegg tenker jeg at det er et behov for at Metafonundervisningens materiell blir oversatt til norsk, oppdatert og videreutviklet. Jeg er også enig med det et flertall av respondentene mine uttrykker innledningsvis om at Metafonundervisning bør få en større plass i utdanningsløpet. Dette ville nok ført til at jeg, som nyutdannet logoped, ville følt en større trygghet i arbeidet med fonologiske vansker.

## 7 Avsluttende kommentarer

Min kvalitative casestudie har omhandlet åtte logopeders opplevelser knyttet til Metafonundervisning i praksis. Dette har gitt meg større innsikt i og forståelse for arbeidet med fonologiske vansker, og jeg føler meg mer kompetent til å utarbeide tiltak for barn med disse vanskene i min egen praksis. Samtidig tenker jeg at logopeder gjennom denne studien kan dra nytte av andre logopeders refleksjoner om en mye brukt undervisningsmetode og gjennom dette kanskje oppnå en større trygghet i arbeidet sitt. På forhånd var jeg kjent med metoden gjennom en av mine praksisperioder, og jeg syntes at den fremsto som noe gammel og utdatert, samtidig som den så ut til å påvirke barna positivt. Dette har jeg fått bekreftet gjennom arbeidet med masteroppgaven. Selv om jeg kun har åtte respondenter, som alle



jobber jevnlig med Metafon, tenker jeg at resultatene mine indikerer at denne metoden fortsatt er et viktig verktøy ute i praksis. Jeg håper og tror at alle som leser dette ser verdien av Metafonundervisning, og at det også kan være gunstig å støtte seg til flere metoder ved behandling av fonologiske vansker. Selv om det å balansere undervisningen på en slik måte at barna opplever mestring samtidig som de får nok utfordringer kan være et dilemma for mange logopeder, virker det som at dette kan kompenseres for ved nettopp å variere undervisningen innad i Metafon. Det er lett å forstå at det kan oppleves som trygt å ha et rammeverk å forholde seg til i en travel logopedhverdag, men en av de mest fremtredende refleksjonene i denne studien er kanskje at det ikke foreligger en enkelt metode som kan løse alle problemer når det gjelder intervensjon ved språklydvansker: «No one size fits all» (McCurtin & Carter, 2015, s. 1144).

## 8 Litteraturliste

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- ASHA (American Speech-Language-Hearing Association). (udatert). *Speech Sound Disorders-Articulation and Phonology*. Hentet 16. april 2018 fra <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Articulation-and-Phonology/>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of social psychology*, (2), 21-41. Hentet 13. mars 2018 fra <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Bishop, D. (2013). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. East Sussex: Taylor & Francis Ltd.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bowen, C. (2015). *Children's Speech Sound Disorders* (2 utg.). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Clausen, M. C. & Fox-Boyer, A. (2011). Dansk-sprogede børns fonologiske utvikling. *Dansk audiologopædi: Fagblad for audiologopæder*, 47(4), 4-14.

- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Dodd, B. (2005). Children with speech disorder: defining the problem. I B. Dodd (Red.), *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder* (2 utg., s. 3-23). Chichester: Whurr Publ. Ltd.
- Dodd, B. (2011). Differentiating Speech Delay From Disorder: does it Matter? *Topics in Language Disorders*, 31(2), 96-111. doi: 10.1097/TLD.0b013e318217b66a
- Dodd, B. & Bradford. (2000). A comparison of three therapy methods for children with different types of developmental phonological disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(2), 189-209. doi: 10.1080/136828200247142
- Dodd, B. & Crosbie, S. (2005). A procedure for classification of speech disorders. I B. Dodd (Red.), *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (s. 140-162). Chichester: Whurr Publ. Ltd.
- Dodd, B., Holm, A., Crosbie, S. & McCormack, P. (2005). Differential diagnosis of phonological disorders. I B. Dodd (Red.), *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (2 utg., s. 44-70). Chichester: Whurr Publ. Ltd.
- Espenakk, U., Klem, M., Rygvold, A.-L., Ottem, E. & Saltveit, V. (Red.). (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Fintoft, K., Bollingmo, M. & Feilberg, J. (1983). *4 år: En undersøkelse av normalspråket hos norske 4-åringer*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Norges Lærerhøgskole.

- Fox-Boyer, A. (2017). *POPT: Manual: En psykolingvistisk interventionsmetode til børn med udtalevanskeligheder*. u.s.: Dansk psykologisk forlag.
- Fox, A. V. & Dodd, B. (2001). Phonologically Disordered German-Speaking Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(3), 291-307. doi: 10.1044/1058-0360(2001/026)
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunwell, P. (1981). *The Nature of Phonological Disability in Children*. London: Academic Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haaland-Johansen, L. (2007) Evidensbasert praksis: av interesse for norsk logopedi? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 53(2), 5-9.
- Hansen, H. H. (2012). Metafonundervisning: Er det en effektiv intervention? *Logos*, (66), 28-29. Hentet 22. februar 2018 fra <https://fua.dk/wp-content/uploads/2016/04/66-Forskning-i-praksis-konferencenummer.pdf>
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellquist, B. (2010). *Metafon: Helt set*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2.utg., s. 179-213). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holland, A. L. & Nelson, R. L. (2013). *Counseling in Communication Disorders: A Wellness Perspective* (2. utg.). San Diego: Plural pub.

- Holm, A., Crosbie, S. & Dodd, B. (2005). Phonological approaches to intervention. I B. Dodd (Red.), *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder* (2.utg., s. 163-181). Chichester: Whurr Publ. Ltd.
- Horn, E. & Færevaaag, M. K. (2011). *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill* (2. utg.). Stavanger: Info Vest forlag.
- Howell, J. & Dean, E. (1994). *Treating phonological disorders in children: Metaphon-theory to practice* (2 .utg.). London: Whurr.
- Hulterstam, I. & Nettelbladt, U. (2002). Clinician elicitation strategies and child participation. Comparing two methods of phonological intervention. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 27(4), 155-168, doi: 10.1080/140154302762493216
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Joffe, V. & Pring, T. (2008). Children with phonological problems: A survey of clinical practice. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 154-164. doi: 10.1080/13682820701660259.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kausrud, T. (2005). *PAS piktografisk-artikulatoriske symboler: Et hjelpemiddel til utvikling av fonologisk og artikulatorisk bevissthet: Veildning*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Klem, M. (2004). *Effekt av Metafon*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.

- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2.utg., s. 9-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2.utg., s. 27-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, K. E. & Simonsen, H. G. (2012). *Tidlig språkutvikling hos norske barn*. Oslo: Novus forlag.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Eiesland, E. A. & Henriksen, L. Y. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk: En CDI-basert studie. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 58(1), 34-43. Hentet 13. april 2018 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26293/KristoffersenxmflxNTLx2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lancaster, G., Keusch, S., Levin, A., Pring, T. & Martin, S. (2010). Treating children with phonological problems: Does an eclectic approach to therapy work? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(2), 174-181. doi: 10.3109/13862820902818888
- Lian, A. & Ottem, E. (2008). Spesifikke språkvansker II: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 43-58). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Lindström, E. (2008). Logopedi i Sverige i dag: Med utblickar mot framtiden. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.). *Logopedi* (s. 521-527). Lund: Studentlitteratur.
- Madeira, R. N., Macedo, P., Reis, S. & Ferreira, J. (2014). Super-Fon: Mobile entertainment to combat phonological disorders in children. *Proceedings of the 11<sup>th</sup> Conference on Advances in Computer Entertainment Technology*, 53(4), 53. doi: 10.1145/2663806.2663870
- Madeira, R. N., Mestre, V. & Ferreira, T. (2017). Phonological Disorders in Children? Design and user experience evaluation of a mobile serious game approach. *Procedia Computer Science*, 113, 416-421. doi: 10.1016/j.procs.2017.08.359
- Magnusson, E., Naucière, K., & Reuterskiöld, C. (2008). Språkstörning i skolåldern. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.). *Logopedi* (s. 157-163). Lund: Studentlitteratur.
- McCurtin, A. & Carter, B. (2015). “We don’t have recipes; we just have loads of ingredients”: Explanations of evidence and clinical decision making by speech and language therapists. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 21(6), 1142-1150. doi: 10.1111/jep.12285
- McLeod, S. & Baker, E. (2014). Speech-language pathologists’ practices regarding assessment, analysis, target selection, intervention, and service delivery for children with speech sound disorders. *Clinical linguistics & phonetics*, 28(7-8), 508-531. doi: 10.3109/02699206.2014.926994
- NESH (Den Nasjonale Forskningskomitè for Samfunnsvitenskap og Humaniora). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 11. februar 2018 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

- Oliveira, C., Lousada, M. & Jesus, L. M. (2015). The clinical practice of speech and language therapists with children with phonologically based speech sound disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(2), s. 173-194. doi: 10.1177/0265659014550420
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. & Hamre, B. K. (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between students and teachers. I J.E. Rhodes (Red.). *Directions for Youth Development: A Critical View of Youth Mentoring* (s. 91-107). San Francisco: Jossey-Bass.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reid, J., Donaldson, M. L., Howell, J., Dean, E. C. & Grieve, R. (1994). The effectiveness of therapy for child phonological disorder: The metaphon approach. *First Language*, 14(42-43), s. 333-334. doi: 10.1177/014272379401404238
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med!: Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Rygvold, A.-L. (2008). Språk- og talevansker. I T. Ogden & A.-L. Rygvold (Red.). *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg., s. 212-253). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rønning, A. E. (2017). *Når språklydsystemet blir en utfordring for barnet: En kvalitativ undersøkelse av logopeders utredning og intervensjon ved fonologiske språklydvansker hos barn* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Simonsen, H. G. (1990). *Barns fonologi: System og variasjon hos tre norske og ett samoisk barn* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Simonsen, M. (2015). *Logopeders tilnærming til barn med språklydvansker: En kvantitativ undersøkelse med vekt på evidensbasert praksis* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo: Oslo.



Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skarbø, K. (2002). *Norske språklyder: Konsonanter og affrikater*. Hentet 28. april 2018 fra [http://www.hf.ntnu.no/ipa/no/ipachart\\_no\\_cons.html](http://www.hf.ntnu.no/ipa/no/ipachart_no_cons.html)

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thomsen, I. B. (1996). *Metafonundervisning: Teori og praksis: Manual*. København: Specialpædagogisk forlag.

Tingleff, H. (2002). *Norsk Fonemtest*. Oslo: Cappelen Damm.

Vanvik, A. (1971). The phonetic-phonemic development of a Norwegian child. *Norsk tidsskrift for sprogvidenskap*, 24, s. 269-325.

Waring, R. & Knight, R. (2013). How should children with speech sound disorders be classified? A review and critical evaluation of current classification systems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(1), s. 25-40. doi: 10.1111/j.1460-6984.2012.00195.x

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.

## Vedlegg 1: Samtykke- og informasjonsskriv

Kjære logoped!

### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student ved Nord Universitet i Bodø, og tar kontakt med deg i forbindelse med min masteroppgave i logopedi. Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie som har til hensikt å utvikle dypere forståelse av hvordan metoden Metafon oppleves i logopedisk praksis. Gjennom dette søkes det å frembringe ny kunnskap som belyser logopeders erfaringer rundt Metafonundervisning og fonologiske vansker.

Oppgaven blir en kvalitativ studie av praktiske erfaringer med metoden. Jeg henvender meg til deg med forespørsel om deltakelse fordi du kjenner til Metafon. Jeg håper du har mulighet og lyst til å bidra i denne undersøkelsen. Dine svar vil tas imot med stor takk!

### **Problemstilling**

Hovedproblemstilling: «Hvordan opplever logopeder bruken av metafonundervisning i sin praksis»?

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer at det blir foretatt et semi-strukturert intervju hvor det gjøres lydopptak. Jeg vil utarbeide en intervjuguide samtidig som jeg vil ha muligheten til å stille oppfølgings spørsmål og kunne følge opp interessante emner som eventuelt dukker opp underveis. Spørsmålene vil omhandle fonologiske vansker, metoden generelt og dine erfaringer rundt denne, men det skal ikke fremkomme sensitive personopplysninger i prosjektet. Jeg ønsker å få tak i helheter, resonnementer og en mer generell og utfyllende innsikt i logopedisk praksis. Deltakelse i studien vil ha en varighet på ca. en time.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Lydopptak og transkriberte intervjuer vil bli oppbevart på en passordsikret PC som kun jeg har tilgang til. Etter intervjuene vil jeg skrive ned tanker og inntrykk. Deretter vil jeg transkribere intervjuene fortløpende. Deltagerne vil bli anonymisert ved å bruke fiktive navn og jeg vil unngå å bruke beskrivelser som kan indentifisere informanten. Jeg skal som nevnt gjøre lydopptak, men vil utforme intervjuguiden slik at det ikke fremkommer sensitive personopplysninger i opptakene.

Prosjektet skal avsluttes senest 15. mai 2018. Lydopptakene vil bli slettet etter levering av oppgaven.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Tiril Bekken: [tirilbekken@gmail.com](mailto:tirilbekken@gmail.com)/930 64 995 eller min veileder, Anne Marit Valle: [anne.m.valle@nord.no](mailto:anne.m.valle@nord.no)/905 42 559

Videre er studien meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet er Nord Universitet.

Med vennlig hilsen Tiril Bekken  
Masterstudent i logopedi ved Nord Universitet i Bodø.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

Før selve intervjuet vil jeg gi en kort presentasjon av meg selv og informere om at samtalen vil bli tatt opp på bånd. Det vil i tillegg bli informert om rettigheter og etiske krav.

Introdusere tema, lese opp informasjonsskrivet og få underskrift fra respondenten.

### 1. Bakgrunnsopplysninger

- Når var du ferdig utdannet logoped og hvor lenge har du jobbet som det?
- Hvilket ansettelsesforhold har du (privat/offentlig ansatt)?

### 2. Organisering

- Hvordan organiserer du undervisningen i forhold til fonologiske vansker?
- Kan du fortelle litt om hvordan Metafonundervisningen foregår i praksis?
  - Typisk undervisningstime?
  - Hva er viktig for å kunne følge metoden slik den er bygd opp?
- Hvilke erfaringer har du med bruk av metoden i ulike grupper?
  - Ulike vansker?
  - Ulike aldersgrupper?
  - Ulike kulturer?
- Hvilke opplevelser har du i forhold til det å tilpasse undervisningen til det enkelte barn?

### 3. Kartlegging

- Hvilke erfaringer og opplevelser har du knyttet til kartlegging av fonologiske vansker?
  - Kartleggingsverktøy?

### 4. Innhold - Fonologiske vansker og Metafonundervisning

- Hvordan jobber du i forhold til fonologiske vansker?
  - Hvilke erfaringer har du med fonologisk øving?
  - Hva er du mest komfortabel med å bruke?
  - Hvilke opplevelser har du med å bruke Metafonmetodikken i «sin helhet» kontra det å bruke elementer fra metoden?
- Hvordan opplever du respons fra barna når du bruker Metafon?

- Er det «lystbetont», kjedelig, ....

## 5. Opplevelser

- Hvordan opplever du bruken av Metafon?
  - Hvordan opplever du at Metafon står i forhold til andre metoder?
  - Hvordan opplever du brukervennligheten til denne metoden?
  - Hvordan vurderer du resultatene du har oppnådd med Metafon?
  - Opplever du at metoden fungerer bedre på noen i forhold til andre?
  - Hva tenker du er logopedens viktigste oppgave innen denne metoden?
    - Hvilke ulemper bør man eventuelt være oppmerksom på i forhold til Metafon?
    - Hva tenker du er de største fordelene ved bruk av metoden?
    - Hvilke forhold tror du virker inn på om det blir en god treningsøkt eller ikke?
    - Finnes det andre elementer i forhold til bruk av Metafon du som logoped er spesielt opptatt av?

## 6. Kompetanse

- Hvordan ble du kjent med Metafonmetoden og har du hatt noe opplæring?
  - Hvor lenge har du brukt Metafon som tilnærming?
  - Opplever du tilstrekkelig faglig påfyll i forhold til metoden i dag, eller ser du et behov for ytterligere kurs, informasjon etc.?

## 7. Annet

- Er noe mer du ønsker å tilføye?
  - Er det noe vi ikke har snakket om som du mener vi burde ha snakket om?
- Ta gjerne kontakt dersom det dukker opp andre ting du tror kan være aktuelle.

Tusen takk for at du stilte opp og delte dine erfaringer.

## Vedlegg 3: Kvittering NSD



Anne Marit Valle  
Postboks 1490  
8049 BODØ

Vår dato: 09.10.2017

Vår ref: 56130 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.09.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>56130</i>	<i>Hvordan opplever logopeder bruken av Metafonundervisning i sin praksis?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Marit Valle</i>
<i>Student</i>	<i>Tiril Celine Bekken</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Nord universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Nord universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hva dette innebærer for deltaker
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

#### Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

## Gjelder dette ditt prosjekt?

#### Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

#### Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

#### Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

## Vedlegg 4: Skisse over generell språkutvikling

Tabell 1: Skisse over språkutviklingen

Alder	Språkforståelse	Språkproduksjon
0 - 1 år	<p>Nyfødte barn foretrekker menneskets ansikt og stemme og snur seg etter stemmer ved 3 måneders alder.</p> <p>Barnet snur seg etter lyd i 6 måneders alder.</p> <p>Språket blir viktigere i kommunikasjons-spillet.</p> <p>Mellom 7 og 12 måneder forstår barn enkelte ord knyttet til situasjonen og gir respons på eget navn.</p>	<p>Gråter og har kurrelyder.</p> <p>Nærmere 6 måneders alder babler barnet med flere lyder, b-, p- og m- sammen med vokallyder: "ma-ma".</p> <p>Lager lyder med språkets intonasjon i 7-måneders alder og får det første ordet nært knyttet til situasjonen rundt 1-årsalder.</p>
1 - 2 år	<p>Peker på bilder i bøker på oppfordring.</p> <p>Kan følge enkle språklige oppfordringer sammen med kroppsspråk.</p> <p>Følger enkle oppfordringer knyttet til situasjonen (kan jeg få bilen).</p> <p>Lytter til lesing og peker på bilder.</p> <p>Mellom 1½ og 2 år er det viktigere at barn har god språkforståelse, enn at de snakker mye.</p>	<p>Tilegner seg flere ord og begynner å kombinere dem rundt 1 ½-årsalder.</p> <p>Mestrer flere konsonanter, særlig først i ord.</p> <p>1 ½ åringer har 20-50 ord og bruker disse til å kommunisere med.</p> <p>Ordspurt når ordforrådet overstiger ca. 50 ord, hvor barn aktivt spør etter navn på gjenstander.</p>
2 - 3 år	<p>Kan følge to oppfordringer - "hent eplet som ligger på bordet".</p> <p>Forstår meningsmotsetninger som stor-liten.</p> <p>Interesse for rim og regler.</p> <p>Liker å bli lest for.</p>	<p>Deltar i sanglek, rim og regler. Bruker spørreordet "hva".</p> <p>Har ord for det meste og begynner å bruke pronomer og preposisjoner.</p> <p>Bruker 3-ordssetninger.</p> <p>3-åringer har ca 1000 aktive ord.</p>
3 - 4 år	<p>Forstår enkle hv-spørsmål og nektende setninger.</p> <p>Forstår enkle sammenhenger (hva gjør du når du er sulten?)</p> <p>Forstår farge-, form-, størrelsesord.</p>	<p>Kan bruke språket til å uttrykke meninger, ønsker og følelser.</p> <p>Språket blir en viktig del av leken</p> <p>Leker og tøyser med språket, interessert i rim.</p> <p>4-åringer kan bruke rundt 2000 ord aktivt.</p>
4 - 5 år	<p>Forstår det meste som blir sagt.</p> <p>Følger kompliserte oppfordringer.</p> <p>Forstår gradbøyning av en del adjektiv.</p> <p>Kan klassifisere begreper (mat, dyr).</p>	<p>Har ordbøyninger, voksen syntaks og uttaler stort sett språklidene korrekt.</p> <p>Kan forklare ords mening: "hva er sove", og kan fortelle om egne erfaringer i nåtid og fortid på en forståelig måte.</p> <p>5 åringer kan bruke rundt 4000 ord aktivt.</p> <p>Noen barn eksperimenterer med skriftspråket.</p>
6 - 8 år	<p>Forstår abstrakt språk.</p> <p>Følger komplekse instruksjoner. Forstår dobbeltheter (gåter, vitser).</p>	<p>Samtaler på en ganske "voksen" måte.</p> <p>Stabil mestring av tids- og mengdebegreper.</p> <p>Utvikler skriftspråk.</p>

(Espenakk et al., 2007, s. 21)



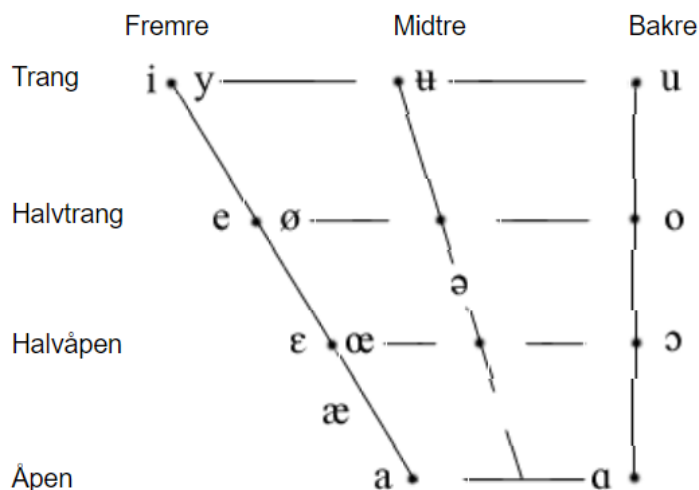
## Vedlegg 5: Oversikt over fonologiske prosesser

Fonologiske prosesser:			
Alder for undertrykkelse, til brug ved vurdering af danske børn			
	Byggende på Grunwell ('81): Alder for undertrykkelse	Byggende på SITO: Alder for fonolo- gisk indlæring	Forfatterens kommentar/ forslag
<i>Paradigmatiske prosesser:</i>			
1	Fronting af velære lyde /k/, /g/	3-3;6	
2	Backing af alveolære lyde /t/, /d/	atypisk proces	måske normalt?
3	Fronting af alveolære lyde /t/, /d/		atypisk proces
4	Backing af labialer	atypisk proces	
5	Stopping af frikativer	/f/ 2;6-3;6 /v/ 3-3;6 /s/ 2;6-3	
6	Frikering af klusiler		atypisk proces
7	Glidning	4;6 og opefter	
8	Aspirering/afstemning		atypisk proces
9	Deaspirering/stemning	2;6-3	
10	/r/-slettelse		/r/ indlært: 4;6 normal proces?
11	h-sering af /r/		/r/ indlært: 4;6 normal proces?
12	Nasalisering af /l/		/l/ indlært: 4;6 normal proces?
13	Denasalisering af /m/, /n/		atypisk proces
<i>Syntagmatiske prosesser:</i>			
1	Udeladelse af initial C	atypisk	
2	Udeladelse af final C	3-3;3	
3	Initial klyngereduktion/-slettelse	3;6-4	se også SITO
4	Final klyngereduktion/-slettelse	alder ukendt	se også SITO
<p>Visse prosesser er ikke anført hos Grunwell, fx har hun ikke noget om det danske /r/. Forfatterens kommentar/forslag bygger bl.a. på redegørelsen her i kapitlet om børns tilegnelse af det fonologiske stof. Således foreslår jeg, at frikering af klusiler er en atypisk proces, da klusiler normalt indlæres før frikativer. SITO-testen redegør ikke for fonologiske prosesser, men giver retningslinier for, hvornår indlæring af det fonologiske stof finder sted (se nærmere i vejledningen til SITO).</p>			

(Thomsen, 1996, s. 21).

## Vedlegg 6: Oversikt over norske språklyder

### VOKALER



Der symboler opptrer i par representerer det høyre en rundet vokal.

Skarbø, K. (2002). *Norske språklyder: vokaler og diftonger*. Hentet 28. april 2018 fra

[http://www.hf.ntnu.no/ipa/no/ipachart\\_no\\_vowels.html](http://www.hf.ntnu.no/ipa/no/ipachart_no_vowels.html)

### KONSONANTER

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retrofleks	Palatal	Velar	Uvular	Faryngal	Glottal
Plosiv	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k g			ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ			
Vibrant				r					R		
Tapp eller flapp				ɾ		ɽ					
Frikativ		f	ð	s	ʃ		ç ʝ	x ɣ			h
Approksimant		v		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approksimant				l		ɭ	ʎ				
Andre symboler							ç̥ ʝ̥				

Der symboler opptrer i par representerer det høyre en stemt konsonant. De skyggelagte områdene står for artikulasjoner vurdert som umulige.

Skarbø, K. (2002). *Norske språklyder: konsonanter og affrikater*. Hentet 28. april 2018 fra

[http://www.hf.ntnu.no/ipa/no/ipachart\\_no\\_cons.html](http://www.hf.ntnu.no/ipa/no/ipachart_no_cons.html)