

MASTERGRADSOPPGAVE

Minoritetsspråklige elever med Down syndrom

En studie om hvordan noen lærere opplever å undervise minoritetsspråklige elever med Down syndrom, og hva de tenker om deres tospråklige opplæring.

Anne-Berit Krokeide

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, 2013



Sammendrag

Tittel: Minoritetsspråklige elever med Down syndrom: En studie om hvordan noen lærere opplever å undervise minoritetsspråklige elever med Down syndrom, og hva de tenker om deres tospråklige opplæring.

Bakgrunn, formål og problemstilling

Bakgrunn for oppgaven er erfaringer fra egen praksis om behov for å få mer kompetanse rundt elever som er minoritetsspråklige og har en utviklingshemming. I denne oppgaven ble det spesifikt for elever med Down syndrom. Formålet med oppgaven er å få en oppfatning av hva pedagogene tenker og gjennomfører når det gjelder undervisningen av elever med minoritetsspråklig bakgrunn, som har Down syndrom. Jeg vil ha fokus på hva lærerne gjør for å fremme de språklige ferdighetene til elevgruppen. Jeg er spesielt interessert i den tospråklige utviklingen, innlæringen av ord og hvordan elevenes forståelse av ordene blir ivaretatt. Det vil være nyttig å få kunnskap om de språklige ferdighetene til elever med minoritetsspråklig bakgrunn og Down syndrom blir kartlagt, og isåfall hvordan det gjøres? Hvilke tanker har lærerne gjort seg om å bruke ulike metoder for å fremme elevens utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse? Og hvilke tanker har lærerne gjort seg om morsmålundervisning for denne elevgruppa? Ut fra dette ble problemstillingen:

Hvordan opplever et utvalg lærere å undervise minoritetsspråklige elever med Down syndrom, og hva tenker de om elevenes tospråklige opplæring.

Metode

Det er benyttet kvalitativt design med intervju som metode. Intervjuguide er utarbeidet med tanke på å gjennomføre et semistrukturert intervju med gjennomtenkte spørsmål som gir åpning for å stille mer utdypende spørsmål, ut fra informantens svar. Utvalget består av fire pedagoger som jobber med elever med Down syndrom og minoritetsspråklig bakgrunn i småskolen. I bearbeidingen av data er det brukt fenomenologisk tilnærming.

Resultater og avslutning

Det konkluderes på bakgrunn i egne funn, annen forskning og teori med følgende: lærerne ser ut til å bruke kartlegging på en uformell og dynamisk tilnærming når elevenes språklige ferdigheter skal kartlegges. Metodene som blir valgt for å fremme utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse, har hovedfokus mot elevens spesialpedagogiske behov. Morsmålundervisning til elever med Down syndrom og minoritetsspråklig bakgrunn blir her gitt til 1 av 4 elever. Oppgavens to fokusområder, Down syndrom og minoritetsspråklig bakgrunn, sees lite i sammenheng med hverandre når lærerne skal jobbe med elevenes språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse.

Forord

Dette har gitt meg opplevelsen av å være med i et langdistanseløp, som har krevd og gitt meg erfaring jeg ikke trodde jeg kunne finne ved skrivebordet. Utholdenhet, vegring, motivasjon, motstand, engasjement, frustrasjon og mestring er stikkord for løpet jeg føler å ha vært gjennom som har ført meg til mål. Uten min kollega Kari hadde ikke dette vært mulig. Takk for alle gode samtaler, din motivasjon og driv har hjulpet meg gjennom dette.

Det er flere som fortjener en takk for den støtten jeg har fått gjennom prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Jeg vil takke informantene i skolene for at de stilte opp, og for at de delte sine erfaringer og tanker med meg. Det har gitt meg innsikt og forståelse som går lenger enn denne oppgaven beskriver.

En takk også til veilederen min, Rune Andreassen, som har lost meg gjennom prosessen. Du hjalp meg til å ta rev i seilene slik at oppgaven kom i havn.

Takk til arbeidsgiveren min, Mortenstua skole, for tiden jeg har fått for å få dette til. Jeg håper jeg har tilført dere noe underveis også. Takk til alle kollegaer, foreldre og barn som i årenes løp har gitt meg innsikt og inspirasjon til å videreutvikle min kunnskap. Dere har vært med å gi meg nyttig innsikt i et lite område innenfor spesialpedagogikken

Til slutt, takk til alle i familien min som har støttet meg og hjulpet meg i sin daglige omtanke og tilstedeværelse. Takk til alle venner som har lyttet og oppmuntret meg underveis. En spesiell takk til Thomas, Kaia og Anton som også har gitt meg tid, rom og støtte. ”Nå skal samboer'n og mamma'n være tilstede igjen”.

Trøgstad, mai 2013

Anne-Berit

Innhold

1. Innledning	7
1.1. Bakgrunn og valg av tema.....	7
1.2. Formål og problemstilling.....	9
1.3. Avgrensning og oppbygning.....	10
2. Teoretisk referanseramme	12
2.1. Minoritetsspråklig bakgrunn – tospråklig utvikling	12
2.2. Språklige ferdigheter	14
2.2.1. Betydningen av ordforråd	15
2.2.2. Betydningen av begrepsforståelse	16
2.3. Kartlegging som metode for undervisningen	16
2.4. Down Syndrom.....	17
2.4.1. Språkutvikling hos barn med Down syndrom	18
2.4.2. Down syndrom og tospråklig utvikling	19
2.4.3. Kort om hva alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) betyr	20
2.5. Vygotskys teori om tospråklig utvikling	20
2.6. Cummins’ teori om tospråklig utvikling.....	22
2.7. Bakers tanker om tospråklig utvikling	23
2.8. Oppsummering av kapittel 2.....	25
3. Aktuell forskning om tospråklig opplæring for personer med Down syndrom	27
3.1. Språkerferdighetene til tospråklige barn med Down Syndrom (Canada).....	27
3.2. Språklæring hos fire tospråklige barn med Down syndrom: en detaljert analyse av ordforråd og morfosyntaks. (Canada)	28
3.3. Tospråklige elever i spesialundervisningen (Danmark).....	30
3.4. Ordforråd og språkutvikling ved Down Syndrom: betydningen av fonologisk korttidsminne (Italia).....	32
3.5. Oppsummering av kapittel 3.....	33
4. Metode	34
4.1. Informantene	35
4.2. Intervjuguiden.....	37
4.3. Gjennomføring av intervjuene og innsamling av data	39
4.4. Analyse av data	40
4.5. Reliabilitet og validitet.....	41
4.6. Etske betraktninger	42

5. Resultater	44
5.1. Blir de språklige ferdighetene til elever med minoritetsspråklig bakgrunn og Down syndrom kartlagt, og isåfall hvordan gjøres det?.....	44
5.1.1. Informant A	44
5.1.2. Informant B.....	46
5.1.3. Informant C.....	47
5.1.4. Informant D	48
5.1.5. Oppsummering	49
5.2. Hvilke tanker har lærerne gjort seg om å bruke ulike metoder for å fremme elevens utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse?	50
5.2.1. Informant A	50
5.2.2. Informant B.....	52
5.2.3. Informant C.....	53
5.2.4. Informant D	55
5.2.5. Oppsummering	56
5.3. Hvilke tanker har lærerne gjort seg om morsmålsundervisning for eleven?.....	56
5.3.1. Informant A	56
5.3.2. Informant B.....	58
5.3.3. Informant C.....	59
5.3.4. Informant D	61
5.3.5. Oppsummering	62
5.4. Oppsummering av resultater	62
6. Drøfting	65
6.1. Blir de språklige ferdighetene til elever med minoritetsspråklig bakgrunn og Down syndrom kartlagt, og isåfall hvordan gjøres det?.....	65
6.2. Hvilke tanker har lærerne gjort seg om å bruke ulike metoder for å fremme elevens utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse?	68
6.3. Hvilke tanker har lærerne gjort seg om morsmålsundervisning for denne elevgruppen?.....	70
6.4. Refleksjon over resultatene og forskningsprosessen	72
6.4.1. Videre forskning	73
7. Avslutning	74
Referanseliste.....	76
Vedlegg 1. Tiltråding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste	82
Vedlegg 2. Endring, tilråding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste	84

Vedlegg 3. Intervjuguide.....	85
Vedlegg 4. Informasjon og forespørsel til PP-tjenestene	88
Vedlegg 5. Forespørsel om deltakelse	90
Vedlegg 6. Informert samtykke fra pedagog	92
Vedlegg 7. Informert samtykke fra foresatte.....	93

1. Innledning

1.1. Bakgrunn og valg av tema

I mitt daglige arbeid som spesialpedagog, i en skole med elever med psykisk utviklingshemming, møtte jeg utfordringer når det gjaldt minoritetsspråklige elever. Tolk ble brukt i foreldresamarbeid, men undervisningen av elevene foregikk på norsk. I min søken etter mer kunnskap om undervisning for minoritetsspråklige elever med en utviklingshemming oppdaget jeg et lite utforsket felt i Norge. Jeg begynte da å gjøre meg mine første spørsmål og antagelser om hvorfor det var slik?

- Har elevene rett til morsmålundervisning?
- Får ikke elevene morsmålsundervisning fordi de har en psykiske utviklingshemming?
- Hvordan skal man tenke tilrettelegging av morsmålsundervisning og spesialundervisning?
- Hvordan få tak i kompetanse på feltet?

Noen svar fikk jeg raskt. Retten til morsmålsundervisning er lik for alle barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Opplæringslova (2012) § 2-8 om særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter sier;

”Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.”

Dette understrekes videre i Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter ved at det sies å være en ”overgangsplan som bare skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæringen etter den ordinære læreplanen i norsk” (s. 1).

De avgjørende spørsmålene blir da *når* de språklige minoritetselevne kan sies å ha tilstrekkelige kunnskaper, *hvordan* dette avgjøres, av *hvem* og på grunnlag av *hvilke kriterier* (Engen og Kulbrandstad, 2009). For elever med utviklingshemming vil diskusjonen kanskje være enda vanskeligere for når, hvordan og hvilke kriterier for tilstrekkelige kunnskaper i norsk oppfylles. En antagelse kan derfor være at elevene får et utvidet tilbud på grunn av sin diagnose. Det kan kanskje tenkes at man skal klare å dekke inn deres behov for tospråklig opplæring innenfor spesialundervisningen. Øzerk (2012) påstår at det er mange rektorer som

ikke vet at elever som får spesialundervisning etter §5-1 i Opplæringslova, også kan få tiltak om særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring etter §2-8 i Opplæringslova.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006;101) står det under formålet med faget fremmedspråk at språk åpner dører. Kompetanse i flere språk og interkulturell kompetanse er en forutsetning for kommunikasjon og deltakelse på mange måter. Kommunikasjon om og innsikt i andres levemåter, livssyn, verdier og kulturer, er ”noe som kan føre til større bevissthet om egen kultur og nye muligheter til opplevelser. Opplevelse av og innsikt i kulturelle forhold er kilde til personlig vekst og dannelse og kan gi større muligheter i utdanning, arbeidsliv og fritid.” ”Det å utvikle evne til å lære et fremmedspråk kan føre til bedre innsikt også i morsmålet og blir derfor en viktig del av den enkelte persons utvikling.” Det står videre under formålet med norskfaget (s. 41) at ”norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger”.

I ”Mangfold og mestring” NOU 2010:7 s.327 kommer det frem i en innstilling som Foreldreutvalget for grunnskoleopplæringen (FUG) har gitt uttrykk for:

”FUG får henvendelser fra fortvilte etniske norske foreldre til barn med særskilte behov, som ikke får den opplæringen deres barn har krav på etter opplæringsloven.[...] Utdanningen kan være enda større for foreldre med minoritetsbakgrunn, som kanskje mangler kjennskap til systemet og til sine og barnets rettigheter.”

Mye av forskningen og litteraturen på dette området ser på minoritetsspråklige elever som følger normalundervisningen i klassen. Men også her ser man problemer for hvordan tilretteleggingen skal gjennomføres for å best ivareta disse elevene. Når det i tillegg blir snakk om en psykisk utviklingshemming er det lite litteratur å finne. Derfor har jeg lyst til å se på hvordan man organiserer og tilrettelegger undervisningen for elever med minoritetsspråklig bakgrunn som har en utviklingshemming, og mer spesifikt for de med Down syndrom.

”Minoritetsspråklige barn og unge som får spesialundervisning er relativt lite omtalt i foreliggende forskning og utredning” (NOU 2010:7 s.327). Dette har jeg opplevd i mitt arbeid

også. Utfordringen med å finne ut hvordan man skulle legge opp undervisningen for denne elevgruppen føltes som vokste seg større og større jo mer jeg lette etter hjelp i litteraturen.

Opplæringsloven § 2-8 sier de kan få tospråklig fagopplæring ”til de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen”. I lys av dette kan man se for seg at man kan bruke tospråklig assistent/lærer for å hjelpe eleven til å forstå innholdet i opplæringen på to språk. Dette tilbudet vil da avhenge av elevens ferdigheter i norsk (Sand et.al. 2008). Man kan med dette sikre en tospråklig utvikling av det som skjer på skolen. Det er ikke sikkert at barna gjør de samme erfaringer hjemme som på skolen og kan dermed gå glipp av disse ferdighetene dersom skolen ikke ivaretar tospråklig læring på deres arena. Gjervan (2006) påpeker at der hvor det hevdes at eleven kan lære morsmålet hjemme og norsk i barnehagen vitner det om mangel på kunnskap om barns utvikling og språktilegnelse.

1.2. Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å få en oppfatning av hva pedagogene tenker og gjennomfører når det gjelder undervisningen av elever med minoritetsspråklig bakgrunn, som har Down syndrom. Jeg vil ha fokus på hva de gjør for å fremme de språklige ferdighetene til elevgruppen. Jeg er spesielt interessert i den tospråklige utviklingen, og innlæring av ord og hvordan elevenes forståelse av ordene blir ivarettatt. Min problemstilling ble derfor:

Minoritetsspråklige elever som har Down syndrom

Hvordan opplever et utvalg lærere å undervise minoritetsspråklige elever med Down syndrom, og hva tenker de om elevenes tospråklige opplæring.

For å konkretisere problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål. Disse vil jeg forsøke å besvare gjennom å intervjuere lærere som jobber med minoritetsspråklige elever med Down syndrom, i småskolen. Videre vil forskningsspørsmålene benyttes både i presentasjonen av analysen av intervjuene og i drøftingen.

- *Blir de språklige ferdighetene til elever med minoritetsspråklig bakgrunn og Down syndrom kartlagt, og isåfall hvordan gjøres det?*
- *Hvilke tanker har lærerne gjort seg om å bruke ulike metoder for å fremme elevens utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse?*
- *Hvilke tanker har lærerne gjort seg om morsmålsundervisning for denne elevgruppa?*

Gjennom oppgavens første forskningsspørsmål ønsker jeg å belyse hvordan kartlegging blir brukt som grunnlag for de valg man gjør i det pedagogiske arbeidet rundt eleven. Stortinget tilføyde i 2009 en formulering i §2-8 som sier;

”Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.”

Dette forutsetter en kartlegging før det blir gitt tospråklig opplæring, og underveis i den tospråklige opplæringen.

Grunnlaget for mitt andre forskningsspørsmålet handler om hva pedagogene tenker om den utvalgte elevs språklige ferdigheter. Mer spesifikt hvilke metoder som blir brukt for å fremme elevens ordforråd og elevens begrepsforståelse, og på hvilket språk. Dette kan være ulike undervisningsmaterieell, eller hjelpemidler innenfor alternativ og supplerende kommunikasjon. Det siste forskningsspørsmålet går mer konkret inn på morsmålsundervisning for den utvalgte eleven. Målet er å avdekke hvilke tanker pedagogene har gjort seg rundt behovet og gjennomføringen av en eventuell morsmålsundervisning.

1.3. Avgrensning og oppbygning

Jeg valgte å ta for meg elever på småskoletrinnet. Jeg antar at det i småskolen er fokus på ord- og begrepsinnlæring på et fortsatt tidlig stadium. Jeg ønsket å intervju kontaktlærer/spesialpedagog som er ansvarlig for den daglige undervisningen. Med dette ønsket jeg å få et bilde av de valg som blir gjort og hvordan pedagoger møter denne typen utfordringer.

I dette første kapitlet har jeg redegjort for valg av tema, prosjektets formål og presentert problemstilling og forskerspørsmål.

I andre kapittel blir det redegjort for den teoretiske referanserammen for oppgaven. Her blir begrepene minoritetsspråklige elever, tospråklig utvikling, Down syndrom og språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse, beskrevet. Jeg vil også kort forklare hva som

legges i begrepene alternativ og supplerende kommunikasjon og kartlegging for denne oppgaven. Videre blir det en presentasjon av teoretikere knyttet til tospråklig utvikling. Dette vil være noe av hva Vygotsky, Cummins og Baker har skrevet om tospråklig utvikling for normalutviklede barn, og litt om barn med spesielle behov.

I kapittel tre presenteres aktuell forskning som bakgrunn for min problemstilling. De ulike forskningsartiklene blir presentert, og oppsummert til slutt i kapitlet. Studiene jeg har funnet er to fra Canada som tar for seg språklæring hos tospråklige barn med Down Syndrom, en intervjuundersøkelse fra København, der de ser på omfanget av tospråklige elever i spesialundervisningen. Til slutt blir en case-studie fra Italia om ei trespråklig dame med Down syndrom og hennes bruk av sine språk i hverdagen, som voksen, presentert.

I kapittel 4 vil valg av intervju som metode for min undersøkelse bli begrunnet. Prosessen rundt utvalget av informantene, utarbeiding av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene blir beskrevet. Det vil bli klargjort valg av analysemetode for bearbeiding av innhentet materiell og hvilke vurderinger rundt validitet og reliabilitet for oppgaven min som har blitt gjort. Til slutt i kapitlet kommer mine etiske betraktninger.

I kapittel fem presenteres resultatene fra intervjuene og analysen av dem. Det blir redegjort for funn gjennom bruk av eksempler fra intervjuene ut fra forskningsspørsmålene mine. De funnene danner så utgangspunkt for analyse og drøfting.

I kapittel seks gjennomføres drøftinger av forskningsprosjektets datamateriale. Det gjøres ved å sette analyserte funn fra undersøkelsen opp mot forskningsprosjektets teoretiske grunnlag. Som utgangspunkt for drøftingens tematiske inndeling velger jeg undersøkelsens forskningsspørsmål.

I kapittel sju blir det avslutning og oppsummering av forskningsprosjektet.

2. Teoretisk referanseramme

Her blir det redegjort for den teoretiske referanserammen for oppgaven. Begrepene minoritetsspråklige elever, tospråklig utvikling, språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse og Down syndrom vil bli definert og beskrevet. En kort forklaring av hva jeg legger i begrepene kartlegging og alternativ og supplerende kommunikasjon vil bli gitt. Det vil også bli gitt en presentasjon av teoretikere knyttet til tospråklig utvikling. Dette vil være noe av hva Vygotsky, Cummins og Baker har skrevet om tospråklig utvikling for normalutviklede barn, og litt om barn med spesielle behov.

2.1. Minoritetsspråklig bakgrunn – tospråklig utvikling

I oppgaven brukes begrepet minoritetsspråklig i tråd med offentlig bruk; om barn, elever og voksne som har et annet hovedspråk enn norsk, og som er i gang med å lære andrespråket norsk (Egeberg, 2012). Ordet minoritet betyr noe som er mindre og er avhengig av noe (Gjervan, et.al., 2006). Begrepet brukes vanligvis i forhold til etniske grupper som er i mindretall i samfunnet. Begrepet brukes også for å beskrive hvilket språk som er dominerende eller som snakkes av en mindre gruppe innbyggere. Det er da vi får begrepene majoritetsspråk og minoritetsspråk (Gjevikhaug, 2009). Jeg har ikke tatt med elever som har et av de skandinaviske språkene eller engelsk som morsmål i undersøkelsen min. Disse språkene er forholdsvis like norsk, og engelsk er også det første fremmedspråket det undervises i på skolen.

Førstespråket regner jeg som det språket elevene hovedsakelig har hatt erfaringer med i oppveksten, tilsvarende morsmål, hjemmespråk eller hovedspråket sitt. Andrespråket regner jeg som det andre språket de lærer, eller skal bruke i opplæringen (Gjevikhaug, 2009).

Andrespråket regnes også som det språket man lærer etter at morsmålet er etablert (Engen & Kulbrandstad, 2006). Tospråklig opplæring kan lettest defineres som opplæring *i* og *på* to språk. En slik opplæringsform innebærer i teorien følgende fire komponenter:

1. opplæring **i** elevens førstespråk/morsmål
2. opplæring **i** elevens andrespråk/samfunnsspråk
3. opplæring **på** førstespråket/morsmålet (i en periode av elevens skolegang)
4. opplæring **på** andrespråket/samfunnsspråket (Sand, 2008).

De elevene det skrives om i denne oppgaven, lever i en tospråklig situasjon. Det snakkes et språk hjemme, morsmålet, og et annet språk i samfunnet forøvrig, andrespråket. Det finnes også noen variasjoner der de møter morsmålet og andrespråket, norsk i denne sammenhengen, både innenfor og utenfor hjemmet. Zionts (2003) hevder at dersom foreldre blir satt ovenfor dilemmaet om å velge språk for barna, blir avgjørelsen ofte basert på gjetninger. Man regner med at forskningen fortsatt er å anse til å være på et tidlig stadium på dette området. Zionts (2003) hevder også at dersom barnet blir utsatt for for mye av majoritetsspråket kan dette undertrykke morsmålet og gi vanskeligheter for barnet.

Tospråklig utvikling kan skje på ulike måter. Det er vanlig og skille mellom simultan- og sekvensiell språkutvikling. Når barnet vokser opp med to likeverdige språk rundt seg og lærer begge språkene parallelt, er det snakk om simultan språkutvikling. Når barnet har lært et språk først og så starter å lære seg et nytt språk, er det snakk om sekvensiell språkutvikling. Da er det allerede etablert et språkssystem hos barnet og dette systemet brukes for å tilegne seg det nye språket barnet møter (Egeberg, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2006; Gjevikhaug, 2009). I følge Bråten (2011) hevdet Vygotsky at mens man lærer et fremmedspråk, bruker en meninger som en allerede har lært på morsmålet. Faktorer som er viktig å huske på er tidspunktet for når andrespråket inntreer, tilgangen til det nye språket og hvordan barnet blir stimulert på begge språkene sine (Egeberg, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2006; Gjevikhaug, 2009).

De fleste minoritetslever i Norge har en suksessiv tospråklig utvikling. De lærer morsmålet først og deretter norsk når de eksponeres for språket, som regel i forbindelse med oppstart i barnehage eller ved skolestart. I prinsippet følger utviklingen av andrespråket samme "rute" som ved en enspråklig utvikling. Det betyr at barna språklig sett begynner på nytt og repeterer "stadiene" i den språklige utviklingen på det nye språket. Morsmålet er deres primære språk, men utviklingen av andrespråket skjer ikke bare gjennom at ord som allerede er lært på morsmålet oversettes. I en tospråklig utviklingsprosess vil utviklingen av ordforrådet og kommunikativ kompetanse kunne foregå parallelt, men i språkspesifikk kontekst (Monsrud, Thurmann-Moe, & Meyer Bjerkan, 2010). For elever med spesielle behov er det viktig og opprettholde og bruke førstespråket sitt. Ved å få presentert materiell først på førstespråket kan elevene lettere mestre det på andrespråket (Egeberg, 2007).

2.2. Språklige ferdigheter

Tenkning og språk er to tett sammenvevde deler av vår bevissthet, ifølge Vygotsky (2001). Språk gjør det mulig for oss å reflektere om verden rundt oss. Språket blir et viktig redskap for oss i behandlingen av den informasjon som omgir oss, og som grunnlag for læring (Egeberg, 2012). Hagtvet (2004) ser språk som et system, ”et system av tilfeldig og konvensjonelt bestemte symboler, som brukes for å formidle mening”.

Språkutviklingen har sine ulike faser. Gjennom de ulike fasene øker barnet sin språklige bevissthet. De første to leveårene er språk et middel i kommunikasjonens tjeneste. Derfra og opp til fem års alder er ordforrådet i stor utvikling. Språk blir da betraktet som objekt og man kan snakke om språket, for eksempel klappe lyder, betydningen av ord og første lyd i ord. De neste to årene (5-6 års alder) endres bevisstheten mot at ord kan deles inn i fonem¹ (Hagtvet, 2004).

Bruner ser på språket som et redskap for representasjon og drøfter tre representasjonsformer.

”A) Enaktiv representasjon, det vil si representasjon ved hjelp av handlinger. Her kan en tenke seg undervisningssituasjoner eller ekskursjoner i undervisningssammenheng der erfaring og direkte møter med konkrete står sentralt.

B) Ikonisk representasjon, det vil si representasjon ved hjelp av bilder. Bruk av film, lysbilder, plakater, plansjer, bilder og lignende’

’C) Symbolsk representasjon, det vil si representasjon ved hjelp av språket, enten muntlig eller skriftlig, eller begge deler” (Bråten, 2011: 98).

Språklige ferdigheter ved utviklingshemning har ofte stor sammenheng med kognitive evner. Dette vil innvirke på hvor avansert, abstrakt og sammensatt språk barnet kan forholde seg til og lære. De kognitive vanskene kan gjøre språkforståelse og språkbruk vanskelig når det er lite støtte i konkrete erfaringer og/eller man må forholde seg til sammensatt informasjon.

Undersøkelser viser at språklige vansker ved utviklingshemning er de samme enten barnet er enspråklig eller flerspråklig (Kay-Raining Bird, et al, 2005). For barn med Down syndrom er ofte mellomørebetennelser og nedsatt hørsel et problem. Dette kan også påvirke språkforståelse og språkutviklingen i stor grad. Det viser seg også at barn med Down syndrom

¹ Fonem er det minste lydsegmentet som kan ha betydningsskillende funksjon i et språk, språklidene (Asmervik, et.al., 1996).

² Nonord er ord uten mening (Vallar & Papagno, 1993).

³ Morfosyntaks kan ses på som læren om ordenes indre struktur, og om hvordan ordene kan settes sammen til større enheter (Asmervik, et.al., 1996).

kan ha ordforståelse på nivå med sitt kognitive nivå. Språkforståelsen er ofte bedre enn talespråket (Egeberg, 2012).

2.2.1. Betydningen av ordforråd

Barn som hører mange ord, lærer mange ord (Hagtvet, 2004). Vokabularet eller ordforrådet er summen av ordene en person forstår og bruker. Ordforrådet står på mange måter i en særstilling i barns språkutvikling. Det er viktig for en god talespråklig utvikling, og er avgjørende for leseutviklingen. Ordforrådet støtter ordavkodingen og er styrende for leseforståelsen. Ordforrådet er også en kritisk faktor for den skolefaglige utviklingen. Studier viser at barn med minoritetsspråklig bakgrunn står i fare for å utvikle lesevansker nettopp fordi ordforrådet deres ikke er tilfredsstillende utviklet (Halaas Lyster, Horn, & Rygvold, 2010).

Et godt ordforråd er et godt grunnlag for læring av språkferdigheter og kunnskaper. Allerede fra småbarnsalder vil et større ordforråd gjøre at barnet raskere kan gjette betydningen av nye ord. Har barnet mange erfaringer og rike assosiasjoner koblet til et ord, gir det bedre muligheter for å forstå mening og få assosiasjoner når ordet brukes, og når det brukes på nye måter. Ordforråd på et annet språk vil også ha betydning for forståelse og læring. Det gjør det lettere å oppfatte betydningen av tilsvarende ord på et nytt språk. Ordforrådene på de ulike språkene vil slik berike hverandre (Egeberg, 2012).

Egeberg (2012) hevder at flere undersøkelser viser at minoritetsspråklige skoleelever normalt skårer svakere på ordforrådsprøver på begge sine språk enn det som gjelder for enspråklige elever. For å få et korrekt inntrykk av tospråklige elevers ordforråd anbefaler flere forskere at en kartlegging av tospråklige barns ordforråd må basere seg på en vurdering av ordforrådet på begge språk. Det er ikke nødvendigvis en overlapp mellom ordforrådet på morsmål og norsk. For noen barn kan ordforråd i typisk hverdagsspråk kunne være best på morsmål, mens faglige ord og ord som er knyttet til norskspråklige erfaringer, vil kunne være best på norsk. Men dette vil variere avhengig av det enkelte barns språkutvikling og oppvekstsituasjon (Egeberg, 2012).

2.2.2. Betydningen av begrepsforståelse

Begrepsforståelse kan defineres som; de ordene barnet bruker spontant i løpet av en gitt periode, eller de ord barnet kan beskrive/definere (Hagtvat, 2004). Ords mening vil alltid være bestemt av en kontekst, men jo yngre barnet er desto mer er ordmeningen forbundet med situasjonen. Ords mening kan beskrives som et rikt assosiasjonsnettverk av ting, handlinger, erfaringer, tanker og følelser som forenklet kan beskrives i tre komponenter: et felles gods av kulturelt definert mening, en personlig og følelsesladet komponent som gir ordet valør og emosjonell kraft, og en ”åpning” mot kontekster som avgjør hvilken del av meningspotensialet som skal ”gjelde” i en spesiell situasjon (Hagtvat, 2004).

Barn ser ut til å ordne begrepsforståelsen sin i en hierarkisk organisering. Barnet vil ordne begreper i over- og underbegreper, finne synonymer og finne motsetninger. Dette kan man oppmuntre barn til ved en emneundervisning som gir barna dyp og nyansert innsikt i ett begrepsystem om gangen. Gjerne med utgangspunkt i barnas konkrete erfaringer. God begrepsforståelse ser ut til å lette bruken av språket på den måten situasjoner til enhver tid krever (Hagtvat, 1997).

2.3. Kartlegging som metode for undervisningen

Når jeg velger å ta for meg litt om kartlegging er det i lys av kartlegging som vurdering av erfaring og bakgrunn med tanke på å tilrettelegge opplæring og tilbud. Det er også i sammenheng med å vurdere utbytte av gitt opplæring. Kunnskap om tidligere erfaringer er et viktig utgangspunkt for god tilrettelegging av pedagogiske tiltak, men også for å forstå ferdigheter og mestring i en kartleggingsfase. Informasjon om barnets erfaringer og utvikling kan være helt nødvendig for å kunne vurdere og forklare atferd, prestasjoner og funksjoner både i pedagogiske situasjoner og på formelle tester (Egeberg, 2007).

Det finnes mange måter å gjennomføre kartlegging på. Det kan være fra uformelle observasjoner i opplæringsmiljøet til formelle standardiserte tester utført av eksterne sakkyndige. Strandkleiv & Lindbäck (2005) beskriver ulike typer kartlegging. En av typene kaller de for prosessorientert kartlegging. I dette legges at systemene i skolen og rundt eleven ikke er en statisk størrelse, men bør være i stadig utvikling. Som pedagogisk verktøy mener de videre at kartlegging brukes for å sette i sving læringsprosesser som fremmer faglig og

sosial utvikling. Kartlegging ses da på som en dynamisk prosess i arbeidet med undervisningen rundt hver enkeltelev.

Egeberg (2007) understreker viktigheten av godt foreldresamarbeid i kartleggingsfasen for minoritetsspråklige elever. Foreldresamarbeid er viktig for å få med seg mest mulig av elevens erfaringer som kan påvirke språkutviklingen. Foreldresamarbeidet anbefales også å gå inn som en del av kartleggingen, i forkant av et nytt opplæringstema og dets innhold. Egeberg skisserer videre noen utfordringer for minoritetsspråklige elever, og kartlegging/testing av dem med standardiserte tester og resultatene av disse. I utredning av minoritetsspråklige elever vil det ofte være aktuelt å teste ut ferdigheter gjennom både første- og andrespråket. Når det foreligger autoriserte og standardiserte oversettelser, vil man bruke disse. Foreligger det ingen standardisert oversatt test på morsmålet, kan det være aktuelt å oversette testen til dette språket før testing. Men i slike tilfeller må resultater tolkes med ekstra stor forsiktighet. Ordene kan være korrekt oversatt, men et oversatt ord kan være vanskeligere eller være mindre vanlig i dette språket, eller i gruppen personen tilhører. Det kreves nøye vurderinger og lingvistiske kunnskaper for å vurdere hvilket ord som tilsvarer det originale ordet, og samtidig er like vanlig å kunne på et gitt aldersnivå. Resultater må derfor ikke brukes alene, men sammenliknes med annen informasjon om ferdigheter på det aktuelle språket. Det egentlige ordforrådet til en person som er tospråklig regnes som ordforråd på dens beste språk pluss ord på det andre språket som man ikke kan på det første (Egeberg, 2007).

2.4. Down Syndrom

Jeg velger å si litt generelt om utviklingshemming først fordi Downs syndrom klassifiseres under denne gruppen. Tester som blir utført bruker utviklingshemming som begrep når de scores. Begrepet utviklingshemming er et sammensatt begrep som kan forstås på mange måter, og begrepet dekker derfor mange forhold med forskjellige vansker og tilstander med ulike årsaksforklaringer (Egeberg, 2012). I den internasjonale diagnosemanualen ICD-10 defineres psykisk utviklingshemming som:

”Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemning av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f.eks kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemning kan forekomme med

eller uten andre psykiske og somatiske lidelser” (Sosial- og helsedirektoratet 2011, s.380).

Det kan være mindre samsvar i ulike ferdigheter, som for eksempel ordkunnskap, evne til å formulere seg, minnefunksjoner eller sosiale ferdigheter, enn det man finner hos normalfungerende. Barn med utviklingshemming ser ut til å gå gjennom de samme stadiene i kognitiv og språklig utvikling, og i samme rekkefølge, som normalfungerende, men det kan være stor variasjon i hvor fort utviklingen skjer på ulike områder og i ulike perioder (Egeberg, 2012).

Downs syndrom er den vanligste enkeltårsak til utviklingshemming (Lofterød i Ruud, et.al, 1997). 95% av mennesker med Downs syndrom har det man kaller trisomi 21, som oftest kalles den ”ikke-arvelige typen av syndromet”. Ved trisomi 21 forekommer det ett ekstra kromosom av nr.21 og det vil bli 47 kromosomer i stedet for 46 kromosomer i alle kroppens celler (Lofterød i Ruud, et.al, 1997; Norsk forbund for psykisk utviklingshemmede, 1993). I tillegg til trisomi 21 finnes det også to andre former for Downs syndrom, mosaikk og translokasjon, men disse er sjeldnere. Jeg har valgt å ikke gå nærmere inn på disse formene, siden det ikke er særlig stor forskjell på utviklingsforstyrrelsen, og de vanskene det gir. Formene forteller mer om de medisinske forholdene rundt syndromet (Lofterød i Ruud, et.al, 1997). Downs syndrom forekommer hos ett av 100 levendefødte barn. Tallet kan variere noe fra år til år på grunn av tilfeldighetene rundt svangerskapet, men hyppigheten holder seg relativt konstant (Norsk nettverk for Downs syndrom, 2007). Variasjonene innenfor gruppa Down syndrom når det gjelder IQ strekker seg over hele spennet innenfor diagnosen Psykisk utviklingshemmet.

2.4.1. Språkutvikling hos barn med Down syndrom

Barn med diagnosen Down syndrom utgjør en gruppe barn som vil være forsinket i sin språkutvikling. Dette har sammenheng med barnets funksjonshemming, som kan ha innvirkning på alle kroppens organer og funksjoner. Barna vil derfor trenge ekstra støtte og veiledning i prosessen med å erverve språket. Forskning, foretatt av Irène Johansson (2001), har vist at tidlig stimulering gir positive utslag når det gjelder den videre språkutviklingen. Irène Johansson er grunnleggeren bak en modell kaldt ”Karlstadmodellen”. Denne er mye brukt i Norden i dag i språktrening for barn med Down syndrom. Her ser man språket som en

grunnleggende menneskelig rettighet. Alle mennesker er sosiale, likeverdige og har rett til innflytelse. Alle mennesker besitter et potensiale for utvikling. Mennesker med funksjonsnedsettelse har også rett til selvstendighet og makt over deres liv, så de ikke undertrykkes, fordi de ikke kan uttrykke tanker, følelser og behov. I Karlstadmodellen anser språktrening således som en slags frihetskamp, som vi må føre sammen med de personer som ikke har makt og redskaper til å føre den alene. Et av de viktigste redskapene i kampen anses å være språket, som læres i samspill og kommunikasjon i det miljø man vokser opp i. Irène Johansson har i Karlstadmodellen delt språket i tre deler: innhold, form og bruk. Mest aktuelt her er innholdet som forstås som begreper og deres betydning, hendelser, handlinger, opplevelser, følelser og fantasi. For å forstå innholdet må vi ha erfaringer med og kunnskap om verden, hevder Johansson (Coupé & Bjerre Jensen, 2010).

Næss (2012) studerte barn med Down syndrom og deres språk- og leseutvikling i sitt doktorgradsarbeid. Hennes funn tydet på at barn med Down syndrom har en omfattende språkvanske som affiserer både reseptive og ekspressive språkferdigheter. I forhold til ekspressivt vokabular, skårer barna med Down syndrom betydelig svakere enn kontrollbarna i undersøkelsen hennes. Det samme er tilfellet også når det gjelder grammatikk og verbalt korttidsminne. Gruppen av barn med Down syndrom viser svakere framgang i språk, verbalt korttidsminne og non-verbale mentale ferdigheter sammenliknet med de typisk utviklede barna i hennes undersøkelse. Barna med Down syndrom skårer signifikant svakere enn de typisk utviklede barna i forhold til å avkode ”nonord”². De har også betydelig svakere skåre på fonologisk bevissthet og vokabular. Studien avdekker at ordforråd og artikulasjon er viktige underliggende ferdigheter for språkutviklingen til barn med Down syndrom.

2.4.2. Down syndrom og tospråklig utvikling

Tidligere påstander om at det er vanskelig for barn med Down syndrom å vokse opp i et tospråklig miljø ser ut til å kunne trekkes tilbake (Buckley, 1998). Det er ikke nødvendig å ofre en tospråklig oppvekst hvis man tar hensyn til de individuelle forskjellene hos barna og familiene (Wilken, 2003). Wilken (2003) påpeker viktigheten av å ha et godt morsmål. Morsmålet vil kunne gjøre det lettere å lære et andrespråk, for barn med Down syndrom. Dersom barna ikke har et godt morsmål kan det føre til forvirring i språkene. Det ser altså ut

² Nonord er ord uten mening (Vallar & Papagno, 1993).

til at barn med Down syndrom kan bli gode tospråklige og flerspråklige dersom det tas hensyn til de individuelle forskjellene (Buckley, 2002 og 1998). Det er derfor fullt mulig å ha som utgangspunkt at disse barna skal eksponeres for begge språkene i familien og i samfunnet (Buckley, 1998). Det vil også komme mer utfyllende om dette i forskningen fra Canada av Kay Raining-Bird.

2.4.3. Kort om hva alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) betyr

For den gruppen elever jeg har sett på er alternativ og supplerende kommunikasjon (heretter omtalt som ASK) oftest en viktig del av deres språk. Etter endringer som kom i Opplæringsloven (juni 2012) § 2-16, ble det nødvendig for meg å ta med dette i undersøkelsen min. Denne paragrafen slår fast at;

”elever som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egne kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringa”.

ASK omfatter alle tegn, hjelpemidler, teknikker og/eller strategier som brukes av individer som ikke har tilstrekkelig talespråk til å møte sine kommunikative behov. Det vil si kommunikasjonsformer for mennesker som helt eller delvis mangler tale, eller for personer som ikke har klart å tilegne seg tilstrekkelig språklige og kommunikative ferdigheter i et språkmiljø. ASK handler om å øke individers kommunikative kompetanse for nåværende og framtidige kommunikasjonsbehov (Tetzchner & Martinsen, 2004, Danielsen Holen, 2011).

Flere personer med Down syndrom bruker i dag tegn til tale, fotografier, bilder og symboler av ulik art som supplement til talen sin i opplæringen. Kommunikasjonsbøker, ”plater” med symboler og talemaskiner er noen alternativer som flere bruker i opplæringen av ord og begreper. Dette er materiell som kan brukes på ulike språk.

2.5. Vygotskys teori om tospråklig utvikling

Det kan være vanskelig å knytte Vygotsky til tradisjonell definisjon av språk i undervisningssammenheng, som blant annet innlæring av regler. Han mente innholdslæring og språkutvikling henger nøye sammen. Språk er tenkningens sosiale redskap og viktig

mental funksjon. Han tenkte seg at språk og tanke er uatskillelige og brukte begrepet språklig tenkning om språk (Bråten, 2011).

Vygotsky regner de spontane begrepene som viktige deler av språket. Spontane begreper er egne erfaringer og sosiale erfaringer i naturlige situasjoner i hverdagslivet. Disse går fra det konkrete og mot det generelle i språkutviklingen. En annen del av språkutviklingen er de akademiske/vitenskapelige begrepene. Dette er begreper som tilegnes i skole gjennom undervisning. Akademiske begreper utvikler seg fra generell forståelse av ordene og mot det mer konkrete etter hvert. Denne begrepsutviklingen mener han er avgjørende for språkutviklingen til barnet (Vygotskij, 2001; Bråten, 2011). For best mulig utvikling må man se de spontane og de akademiske begrepene som en helhet. Det blir en vekselvirkning mellom de to begrepsgruppene. Dette gir grunnlaget for vår nærmeste utviklingssone (Bråten, 2011; Egeberg, 2007). Den nærmeste utviklingssone eller stillasprinsippet er en trygg base for videre utvikling. Undervisningen ligger da i en vanskegrad litt over det barnet har oppnådd. For de minoritetsspråklige elevene vil deres styrke ofte ligge i de spontane begrepene. Dette blir da utgangspunktet for pedagogenes arbeid med de akademiske begrepene (Bråten, 2011).

Vygotsky mener at det er nærmest livsnødvendig for minoritetsspråklige mennesker å være to- eller flerspråklige (Bråten, 2011). Dette fordi vi i de akademiserte vestlige samfunnene er nødt til å vokse opp i en to- eller flerspråklig hverdag. De har sitt hjemmespråk og sitt andrespråk i samfunnet og på skolen. Øzerk sier (Bråten, 2011) at om det ikke alltid kan påvises en signifikant sammenheng mellom en tospråklig og kognitiv utvikling, må vi tro at to-/flerspråklighet ikke har negative virkninger på menneskets kognitive utvikling. Dette fordi flertallet av mennesker i vår verden lever i en eller annen form for tospråklig hverdag uten å ha mentale problemer av den grunn.

Vygotsky hevdet at mens man lærer et fremmedspråk, bruker en meninger som en allerede har lært på morsmålet. Morsmålsferdighetene blir videre utviklet når man lærer et andrespråk. Det blir en veksling mellom morsmål og andrespråk som også gir en veksling mellom de spontane begrepene og de akademiske begrepene (Vygotskij, 2001).

2.6. Cummins' teori om tospråklig utvikling

Den amerikanske forskeren Jim Cummins (Cummins, 2000) mener det finnes et underliggende, felles tanke-system for språkene man lærer. Når vi skal løse oppgaver vil vi bruke ferdigheter i vårt felles underliggende tanke-system, kunnskaper vi har om ord fra før og uttrykk for tankene i de ulike språkssystemene som brukes. Mentale forestillinger, samt grunnleggende kunnskaper om kommunikasjon og språkbruk, ser ut til å tilhøre et slikt felles system. Språkrelaterte ferdigheter, innlært gjennom et språk, kan dermed overføres og være til hjelp i forhold til andre språk barnet lærer. Ferdigheter et barn har fått på og gjennom morsmålet vil kunne overføres, og kan gi positive effekter i innlæring av norsk. Ferdigheter lært gjennom norsk på skolen, kan gi positive effekter på utviklingen av morsmålet (Egeberg, 2007). Hvor effektive overføringene er vil ha sammenheng med pedagogiske faktorer, som hvordan foreldre, barnehage og skole hjelper barnet å utnytte denne kompetansen. Dette er Cummins' hypotese om det gjensidige påvirkningsforholdet mellom morsmålet og andrespråket. Han kalte den for gjensidig avhengighetshypotese (Interdependence hypothesis) (Cummins, 2000 ; Cummins, 1996).

Cummins la altså vekt på kontekstavhengig språk, de kjente/uformelle situasjoner og sammenhenger, som vesentlig i språkutviklingen. Han brukte også et annet begrep som han kalte det kontekstuvhengige språk. Det ble brukt om de akademiske/formelle sammenhengene i språkutviklingen. Disse begrepene er også i tråd med Vygotskys tanker om spontan og akademisk språkutvikling. Cummins bruker også simultan og suksessiv språkutvikling om de samme egenskapene i språkutviklingen. Avledet av Vygotsky, brukte Cummins "Isfjellmodellen" for å illustrere tanken om at førstespråket og andrespråket har felles erfaringsbakgrunn som påvirker utviklingen av de ulike språkene. Dette er en modell som viser språkenes underliggende, felles tanke-systemer som den delen av et isfjell som ligger under vann. Det som kommer til syne over vann av isfjellet regnes som det vi oppfatter av språk i de miljøene vi ferdes i. Slik kan et isfjell få flere "topper" over vann dersom vi snakker flere språk. For undervisningen av minoritetsspråklige elever vil det være viktig å tenke på den store delen av deres tanke-system som ligger til grunn for det språk som kommer til uttrykk ovenfor andre personer. Forståelsen og erfaringene elevene har i bunn tillegges stor vekt.

Cummins avledet også terskelnivåhypotesen om den tospråklige utviklingen. Ifølge hans terskelnivåhypotese var det bare tospråklige med gode språklige ferdigheter, både på

morsmålet og andrespråket, som kunne dra nytte av tospråklighetens positive effekter på den kognitive utviklingen. Man må altså nå opp til et høyere nivå for å dra nytte av tospråklighetens positive effekter på den kognitive utviklingen. Cummins ser også for seg et nøytralt område hvor tospråklighet ikke har noen merkbare ulemper eller fordeler når det gjelder kognitiv utvikling. Men når det gjelder en eventuell negativ sammenheng mellom tospråklighet og kognitiv utvikling, knyttes dette til tospråklighet på et lavt nivå (Bråten, 2011; Cummins, 2000). Cummins mener at det finnes et visst minimum av andrespråks kompetanse et barn må oppnå for å ha et optimalt utbytte av undervisningen på andrespråket.

2.7. Bakers tanker om tospråklig utvikling

I likhet med Cummins hevdet Baker at når to språk er godt utviklet, vil tospråklighet mest sannsynlig gi fordeler og ikke ulemper (Baker, 2000). De som bruker minoritetsspråket hjemme blir noen ganger antatt å slite på skolen fordi de mangler kompetanse på majoritetsspråket. Dette mener han ikke stemmer. Han påpeker at å frata elevene sitt morsmål på hjemmebane gir barna færre ferdigheter på sitt morsmål, dets identitet og selvrespekt påvirkes. I stedet for å tenke at man bruker barnas eksisterende ferdigheter vil man i stedet erstatte dem. Å gi undervisning på morsmålet kan unngå dette. Når elevene får lov til å bruke sitt morsmål i pensumet, viser det seg å gi suksessfulle resultater (Baker, 2000; Baker, 2006; Cummins, 2000).

Baker (2000 og 2006) hevder at skolesystemet bør være fleksibelt nok til å inkludere språket og kulturen fra elevens hjem. Barnet vil lære mer når morsmålet blir brukt i undervisningen enn når man erstatter det med majoritetsspråket så fort som mulig. Når et barn eller en gruppe elever ikke yter sitt beste på minoritetsspråket bør man se på hele skolen som organisasjon. Baker hevder det da kan skyldes at skolen ikke tar alvorlig denne gruppens/elevens språklige og kognitive utvikling og deres identitet og selvtillit. Faktorer som kan være viktige å inkludere som støtte er: morsmålslærere, tospråklige assistenter og sekvenser med minoritetsspråket i hele pensum.

Tospråklighet er sjelden en grunn til lærevansker (Baker, 2000; Baker, 2006). Baker (2000) viser til en undersøkelse av Rueda, i 1983, om tospråklige elever med lett til moderat grad av utviklingshemning. Disse ble sammenlignet med enspråklige elever på tester som undersøkte mening og innhold i ord og begreper. De tospråklige elevene skåret signifikant høyere på alle

testene. Baker (2000) sier også at annen kanadisk forskning viser at tospråklige elever med utviklingshemning kan oppnå kognitive fordeler ved tospråklig opplæring. Han sier videre at deres ordforråd og nøyaktighet med hensyn til grammatikk, ofte vil være dårligere enn ordinære elevers. Likevel vil elever med utviklingshemning som lærer to språk vanligvis være i stand til å bruke begge språk tidlig, som oftest like bra som de ville ha gjort om de bare snakket ett språk.

Oppdra barn tospråklig verken øker eller reduserer sjansene for språkvansker eller språklig forsinkelse (Baker, 2000; Baker, 2006; Kay-Raining Bird et.al., 2005). Fjerning av tospråklighet bør ikke ses på som eneste løsning da det kan innebære en følelsesmessig påkjenning for barnet (Baker 2000; Baker, 2006). Utydelig eller feil uttale, som det kan være underveis i læringsforløpet, eller når lyder overføres fra et språk til et annet, lekende og kreativt, er ikke tegn på språkvansker. En tospråklig situasjon kan tillegge en ekstra dimensjon til undervisningen for lærerne. Ved at de hjelper elevene på sitt morsmål og elevene gjør framskritt i morsmålet, må de ikke nødvendigvis repetere den samme jobben på andrespråket. De språklige ferdighetene man lærer på morsmålet, som begrepsforståelse og bruk av verb, overføres til andrespråket (Baker 2000; Egeberg 2007).

Mange barn med spesielle behov (for eksempel Down Syndrom) er kapable til å utvikle to språk. De kan oppnå funksjonelle nivåer, nok til å ha utbytte av to språk ut ifra sine ferdigheter (Baker, 2006). Baker (2006) omtaler forskning til Rueda, i 1983, som viser at barn med spesielle behov deler samme kognitive fordeler med å bli tospråklige som normalutviklede barn gjør. Elevene vil utvikle gode ferdigheter i begge språk samtidig. En fare kan være at tospråklig opplæring i seg selv ses på som dekket i en spesialpedagogisk opplæring. En slik oppfattelse kan gjøre at en minoritetsspråklig elev med Down syndrom får samme tilpassede opplæring som en majoritetsspråklig elev med Down syndrom, uten ekstra tilpasning for sitt morsmål:

”Bilingualism is simply a dimension in life, to be taken into account when working with people with different kinds of language disabilities. The ability to speak two languages is a privilege and resource that should be denied to no one.” (Baker, 2000: 129).

Baker sier videre at kartlegging av minoritetsspråklige elever har vist seg å være en utfordring. Tester i kartleggingsfasen bør utføres på elevens morsmål og/eller med ikke-verbale tester. Non-verbale tester har vist seg å være et mer rettferdig måleinstrument enn verbale tester. På verbale tester presterer barna ofte lavt på den verbale delen, mens de på utføringdelen kan score tilnærmet normalt. Dårlige testresultater må ses i lys av ytre faktorer og ikke bare egenskaper i eleven. Jevnlige møter i lærerteamet med vurderinger har vist seg å være viktig for en god vurdering av eleven. Standardiserte tester kan være noe urettferdig for minoritetsspråklige elever da deres kulturelle forskjeller kan påvirke resultatene (Baker, 2000).

2.8. Oppsummering av kapittel 2

Barn som hører mange ord, lærer mange ord (Hagtvatn, 2004). Et godt ordforråd er et godt grunnlag for læring av språkferdigheter og kunnskap (Egeberg, 2012). For å få et korrekt inntrykk av tospråklige elevers ordforråd anbefaler flere forskere at en kartlegging av tospråklige barns ordforråd må basere seg på en vurdering av ordforrådet på begge språk. Det er ikke nødvendigvis en overlapp mellom ordforrådet på morsmål og på norsk (Egeberg, 2012). Det egentlige ordforrådet til en person som er tospråklig regnes som ordforrådet på dens beste språk pluss ord på det andre språket som man ikke kan på det første (Egeberg, 2007). Begrepsforståelse kan defineres som; de ordene barnet bruker spontant i løpet av en gitt periode, eller de ord barnet kan beskrive/definere (Hagtvatn, 2004). Barn ser ut til å ordne begrepsforståelsen sin i en hierarkisk organisering. Det vil si at barnet ordner begreper i over- og underbegreper, finner synonymer og motsetninger.

Undersøkelser viser at språklige vansker ved utviklingshemning er de samme enten barnet er enspråklig eller flerspråklig (Kay-Raining Bird, et al, 2005). For barn med Down syndrom er ofte mellomøbetennelser og nedsatt hørsel et problem. Dette kan også påvirke språkforståelse og språkutviklingen i stor grad. Det viser seg også at barn med Down syndrom kan ha ordforståelse på nivå med sitt kognitive nivå. Språkforståelsen er ofte bedre enn talespråket (Egeberg, 2012).

Ifølge Vygotsky er tenkning og språk to tett sammenvevde deler av vår bevissthet. Språket blir et viktig redskap for oss for å behandle den informasjonen som omgir oss og som grunnlag for læring (Egeberg, 2012). Språklige ferdigheter ved utviklingshemning har ofte

stor sammenheng med kognitive evner. Dette vil innvirke på hvor avansert, abstrakt og sammensatt språk barnet kan forholde seg til, og lære. De kognitive vanskene kan gjøre språkforståelse og språkbruk vanskelig når det er lite støtte i konkrete erfaringer, og/eller man må forholde seg til sammensatt informasjon. Vygotsky mener at det er viktig for minoritetsspråklige mennesker å være to- eller flerspråklige (Bråten, 2011). Dette fordi vi i de akademiserte vestlige samfunnene er nødt til å vokse opp i en to- eller flerspråklig hverdag. Vygotsky hevdet at mens man lærer et fremmedspråk, bruker en meninger som en allerede har lært på morsmålet. Morsmålsferdighetene blir videre utviklet når man lærer et andrespråk. Det blir en veksling mellom morsmål og andrespråk som også gir en veksling mellom de spontane begrepene og de akademiske begrepene (Vygoskij, 2001).

I forlengelse av Vygotsky mener Cummins (2000) at det finnes et underliggende, felles tanke-system ved språkene man lærer. Når vi skal løse oppgaver, vil vi bruke ferdigheter i det felles underliggende tanke-systemet. Baker hevdet at når to språk er godt utviklet, da vil tospråklighet mest sannsynlig gi fordeler og ikke ulemper (Baker, 2000). De som bruker minoritetsspråket hjemme blir noen ganger antatt å slite på skolen fordi de mangler kompetanse på majoritetsspråket. Dette mener Baker ikke stemmer. Å frata elevene sitt morsmål på hjemmebane vil nekte barna ferdigheter på sitt morsmål, dets identitet og selvrespekt. Når elevene får lov til å bruke sitt morsmål i pensumet, viser det seg å gi suksessfulle resultater (Baker, 2000; Baker, 1996; Cummins, 2000). Ut fra dette blir det spennende for meg å se hvilke tanker mine informanter har gjort seg om morsmålsundervisning for elevene.

3. Aktuell forskning om tospråklig opplæring for personer med Down syndrom

I Norge har jeg funnet noe litteratur i henhold til min problemstilling. Det er noen masteroppgaver som tar for seg minoritetsspråklige og ulike psykisk utviklingshemninger (Gjevikhaug 2009; Tornsjo 2007). Av forskningsrapporter har jeg funnet to fra Canada (Kay-Raining Bird et.al., 2005; Feltmate & Kay-Raining Bird, 2008). I Canada er tospråklighet en aktuell problemstilling da flere steder er tospråklige (fransk og engelsk). Forskningen der har vært om barn med Down syndrom, som noe av det eneste jeg har funnet med kontrollgrupper i forskningen. Jeg har funnet en mindre casestudie fra Italia (Vallar & Papagno, 1993) som jeg har valgt å ta med. Funnene disse viser, sett sammen med de andre forskernes funn, gir en pekepinn på hva som er aktuelt i forhold til min problemstilling. I Norden fant jeg en studie fra Danmark som kartlegger noen av behovene skolene i København belyser rundt minoritetsspråklige elever med spesielle behov (Glæsel & Kidde, 2005). Dette er en intervjuundersøkelse av spesialskoler i København om deres opplevelse av tospråklige elever, om blant annet utredning og vurdering av bakgrunn og deres spesialpedagogiske tilbud.

3.1. Språkferdighetene til tospråklige barn med Down Syndrom (Canada)

En studie av barn med Down Syndrom i Canada, av Kay-Raining Bird, et.al (2005) var den første, så vidt jeg har funnet ut, til å beskrive en gruppe barn med Down syndrom og deres muligheter til tospråklig utvikling. De hadde et utvalg på 8 barn med Down Syndrom som vokste opp i tospråklig familie. De hadde tre kontrollgrupper som tilsvarte deres utviklingsnivå. Det var enspråklige barn med Down Syndrom, enspråklige barn med normal utvikling og tospråklige barn med normal utvikling. Totalt 51 barn deltok i undersøkelsen. Det var et lite utvalg som ble sammenlignet, men dette er den eneste undersøkelsen så langt med kontrollgrupper om Down syndrom og tospråklighet. Alle barna ble kartlagt og testet før oppstart av undersøkelsen og en baseline ble trukket. Resultatene i etterkant ble målt opp mot baseline. Alle barna var i de tidlige stadiene av språkutviklingen. De hadde mer enn 100 ord i sitt aktive ordforråd, men en lengde på meningsbærende ytringer på mindre enn 3,5 ord.

Studien fant at de to gruppene med Down Syndrom ikke gjorde en signifikant forskjell i sine prestasjoner. Til dette kommenterer de at tospråklighet ikke er ufordelaktig for språkutviklingen for barn med Down Syndrom, når de utsettes for begge språk. De så at tospråklige barn med Down Syndrom utviklet sine engelskferdigheter like godt som de

enspråklige Down Syndrom barna. De fant også at barna med Down Syndrom lærte andrespråket likt med sin normalutviklede kontrollgruppe.

De konkluderer med at tospråklighet for barn med Down Syndrom ikke har en negativ effekt. De kan lære to språk suksessfullt og bruke sitt dominerende språk i hvert fall like godt som barn med Down Syndrom som er enspråklige og på samme utviklingsnivå. De foreslår derfor at det er viktig at tospråklige barn med Down Syndrom får tilpasset støtte i begge språk for å sikre best mulig utvikling på begge språk. De ser også at det er vanlig med økende diskrepans mellom språkferdigheter og øvrige kognitive ferdigheter.

Disse resultatene må allikevel sees i sammenheng med det lille utvalget som her representerer de tospråklige barna med Down Syndrom. De konkluderer derfor med at det ser ut til at noen barn med Down Syndrom kan bli bedre tospråklige enn andre. I påvente av flere studier bør lærere og foreldre være varsomme og vurdere de individuelle behovene for denne elevgruppen.

3.2. Språklæring hos fire tospråklige barn med Down syndrom: en detaljert analyse av ordforråd og morfosyntaks³. (Canada)

I denne studien ville forskerne (Krista Feltmate & Elizabeth Kay-Rianing Bird, 2008) utvide forståelsen for mulighetene barn med Down syndrom har til å bli tospråklige. Forskerne undersøkte deres semantiske og syntaktiske ferdigheter ved å bruke ulike språktester. Fire ”triangler” av barn, satt sammen etter mental alder, ble studert. Hvert triangel inkluderte et tospråklig barn med Down syndrom, et ettspråklig barn med Down syndrom og et tospråklig barn med normal utvikling. De spesifikke spørsmålene var:

1. Er det forskjeller mellom individene i de fire triangelene i deres semantiske⁴ og/eller morfosyntaktiske egenskaper?
2. Er det et mønster av ulikheter observert innenfor triangelene som blir gjentatt i andre triangler?
3. Er de ulike mønstrene som observeres i engelsk gjentatt i andre språket (Fransk)?

³ Morfosyntaks kan ses på som læren om ordenes indre struktur, og om hvordan ordene kan settes sammen til større enheter (Asmervik, et.al., 1996).

⁴ Semantikk kan ses på som ordenes betydning, både enkeltvis og i sammenstilte strukturer (setninger) (Hagtvatn, 1997).

De 12 barna som ble brukt, 8 tospråklige og 4 enspråklige, ble valgt ut fra to større undersøkelser utført av Kay-Raining Bird med kolleger i 2005. Et kriterium for å bli inkludert i undersøkelsen var at alle barna var i de tidlige stadiene i språkutviklingen, med ikke færre enn 100 aktive ord i ordforrådet, men en lengde på meningsbærende ytringer på mindre enn 3,5 ord. For de tospråklige barna var et ekstra kriterium at de var: engelsk-dominert eller balanserte tospråklige, oppvokst i tospråklig miljø med konsistent og intensivt utsatt for to språk i større deler av deres liv, og egenskaper til å bruke to språk ekspressivt i det minste i et-ord nivå. Alle de tospråklige var utsatt for to språk fra de var minst 5 måneder gamle. Resultatene ble analysert kvalitativt fordi det var så lite utvalg. Kriteriene ble satt på forhånd. Dersom et mønster ble funnet i tre eller fire av trianglene, ble det antatt å være en systematisk, meningsfull forskjell.

De fant at tospråklige barn med Down syndrom utvikler seg i begge språk både på semantisk og syntaktisk nivå. Sammenlignet med den normalutviklede tospråklige gruppa, viste de tospråklige barna med Down syndrom vanskeligheter i de ekspressive semantiske og syntaktiske ferdighetene. Men ingen konstant forskjell ble avslørt mellom de enspråklige og tospråklige barna med Down Syndrom i engelsk, med et unntak i målingene i ordforråd i verb. Disse funnene konkluderer de med støtter tidligere forskning (Kay-Raining Bird et al., 2005; Vallar & Papagno, 1993; Woll & Grove, 1996) som viser at barn med Down syndrom blir tospråklige, og at tospråklig innputt ikke hindrer dem i å lære seg gode språklige ferdigheter for å bli engelsk-dominert eller tospråklig. Denne undersøkelsen styrker også dette med sine analyser av de semantiske og syntaktiske egenskapene. Ikke overraskende viste det seg at andrespråket (fransk) ikke alltid hang med på utviklingen innenfor de engelske testene for de tospråklige barna med Down syndrom. Frekvensen for hvilket språk de blir utsatt for er en viktig faktor for styrken i de ulike språkene.

Fordi det blir mer og mer ”kjøtt på beinet” innenfor forskningen på tospråklighet for barn med Down syndrom, vil det være riktig for lærere å støtte minoritetsspråklige familier med barn med Down syndrom, og deres tospråklige opplæring for barna sine. Tilpasning til de ulike individuelle behov og et nært samarbeid mellom hjem og skole er en forutsetning.

3.3. Tospråklige elever i spesialundervisningen (Danmark)

Grunnlaget for undersøkelsen var at Borgerrepræsentationen i København i 2001 vedtok en utviklingsplan for skolenes arbeid med tospråklige elever (Glæsel & Kidde, 2005). Det ble gjort intervjuer av lærere ved et større antall skoler i København, både spesialskoler og spesialklasser, som hadde elever med ulike vansker, som utviklingshemning, generelle lærevansker, samt sansetap. Mange av skolene hadde tilknyttet tospråklig lærer og/eller tolk. De fleste elevene viste store språkforståelsesvansker, men de tospråklige elevene hadde i mindre grad fonologiske vansker. Et av målene var å analysere den konstaterte over-/underrepresentasjonen av tospråklige elever i forskjellige former for spesialundervisning (blant annet relativt mange tospråklige barn på skoler for utviklingshemmede barn, og relativt få på skoler for barn med sosiale vansker). Materialet er en intervjuundersøkelse som PP-tjenestene (PPR i Danmark) gjennomførte i 2003/2004 ved spesialskolene og spesialklassene. Elevgrunnlaget var 1087 elever, hvorav 347 var tospråklige. For de tre skolene for utviklingshemmede barn var representasjonen av tospråklige elever på 33-61%. Tospråklige barn utgjør gjennomsnittlig 30% av alle barn i skolene i København. Hjelpeskolene lå på 34-55%. Dette er skolene som kan være aktuelle for elever med Down syndrom. Hjelpeskolene lå vesentlig høyere enn de andre skolene i undersøkelsen (på 45%), med unntak av én.

En av de viktigste nøklene til å forstå og bli forstått er språket. Elevens språk og begrepsforståelse (impressivt og ekspressivt) er sentrale funksjoner både på morsmålet og andrespråket. Morsmålet nevnes av alle i undersøkelsen som dårlig belyst, og som et område man savner informasjon om, blant annet når det gjelder pedagogisk planlegging. Flere spesialskoler sier de har ingen eller veldig lite kontakt med tospråklige lærere, spesielt for elever med spesifikke vansker. Når andrespråket blir tatt med i vurderinger, beskrives det gjerne som mangelfullt. Tilsynelatende drukner andrespråks problematikken i den spesialpedagogiske problematikken.

Morsmålsundervisning for elever uten talespråk ble også et tema i løpet av undersøkelsen. En elev uten talespråk hadde tilfeldigvis en tolk til stede, og ved hjelp av tolken ble man klar over at elevens lyder hadde sammenheng med morsmålet. Elevene viste en viss kjennskap til morsmålet, og åpenbart en god forståelse selv om den ikke kom til uttrykk gjennom ord. Det ble konkludert med at elever uten talespråk og deres utbytte av morsmålsundervisning ikke bør undervurderes.

Når det gjelder samarbeid med tospråklig lærer/tolk fremheves de som sentrale samarbeidspartnere for å fremme dialogen mellom skolen og hjemmet. Man så at tospråklige lærere i spesialskolene ofte hadde annen utdanningsbakgrunn enn lærerutdanning. Hos noen av de tospråklige lærerne var de formelle spesialpedagogiske kompetansene veldig små da de kom til skolen. Noen av spesialskolene hadde laget eget opplæringsmateriell til de tospråklige lærerne, om utviklingshemming. Tospråklige lærere med dansk utdanningsbakgrunn valgte sjelden å jobbe i spesialskolene. På flere skoler var det ikke tilknyttet noen tolk eller tospråklig lærer. Der det var tospråklig lærer ble de ofte brukt til formidling og oversettelser og i mindre grad til testing, rådgivning og pedagogisk vurdering.

Glæsel & Kidde (2005) fant at de ikke kunne besvare spørsmålet om, hvorfor de tospråklige barna er annerledes fordelt på spesialskolene. De konstaterte at alle barna var riktig plassert på de skolene de gikk. De manglene de fant ved PP-tjenestenes vurderinger gikk på språklige forhold og ikke om feil plassering på skolen. Noen av anbefalingene de kom fram til var :

- Det anbefales nærskolene å gjøre en større innsats med samarbeid med tospråklige lærere før man henviser eleven videre.
- Det anbefales å forsterke undervisningen i undervisningen i dansk som andrespråk
- Det anbefales at PP-tjenesten innhenter opplysninger om barnets språklige kompetanse på morsmålet og sammenhengen mellom morsmålet og dansk.
- Det anbefales PP-tjenesten, i størst mulig grad, å skrive de sakkyndige vurderingene slik at elevenes funksjonsnivå er tydelig og kan inngå i planleggingen av undervisningen.
- Det anbefales PP-tjenesten å øke bruken av tolk i testsituasjoner for bedre å få kartlagt barnets totale kompetanse.

3.4. Ordforråd og språkutvikling ved Down Syndrom: betydningen av fonologisk⁵

korttidsminne (Italia)

I Italia ble det gjennomført en casestudie i 1993 av Vallar & Papagno. De ville se på rollen fonologisk korttidsminne har for å utvikle et godt aktivt ordforråd. Studien tok for seg ei 23 år gammel dame med Down syndrom som var vellykket trespråklig (Italiensk, engelsk og fransk). Hun lærte alle språkene som barn, og hadde utydelig uttale på alle 3 språkene. Hun hadde en stotrende, nesten stammende uttale. Foreldrene forteller at hun hadde forsinket psykomotorisk utvikling og hun sa sine første ord i 3-års alderen. Da hun var 6 år flyttet familien fra Belgia til Italia hvor hun gikk på skole i 8 år, med spesialundervisning. Foreldrene forteller at hun, i senere tid, har klart å snakke engelsk med sin svigerinne som er britisk. Hun holder samtalen i gang, også over telefon. Hun følger med på engelske tv-programmer og filmer. Fransken hennes er minst flytende av hennes språk. Hun trener på sin fransk ved å bruke lydbånd.

De utførte flere tester som WAIS, Raven og Wisconsin Card Sorting Test. Det som viste seg litt spesielt i denne studien var at hun hadde forskjellige profiler i språklige og kognitive ferdigheter. Hun var sterkere på de verbale enn på de ikke-verbale kognitive skårene i Wechsler-testen. De utførte testene likt og sammenliknet hennes resultater med en tidligere undersøkelse, utført av en annen forsker, gjort med 14 normalutviklede personer. Hun hadde god fonologisk bevissthet i forhold til kontrollgruppen. Dette fikk de til å tenke om hennes flerspråklighet hadde påvirket deler av ferdighetene i hennes profil. Hun viste gode ferdigheter i fonologisk korttidsminne og uttaleferdigheter i korttidsminne. I kontrast til dette hadde hun vanskeligheter i verbalt langtidsminne.

Resultatene til Vallar & Papagno (1993) kan vise at fonologisk korttidsminne spiller en viktig rolle i utviklingen av godt ordforråd. Dette kan skje i nærvær av store skader av generell intelligens og episodisk minne. Forskerne mener at funnene viser at ervervelse av spesifikke deler av kunnskap (her ordforråd) ikke nødvendigvis trenger hele det kognitive systemet, men de aktuelle delene som er involvert.

⁵ Fonologi beskriver lydene i språk, og deres forhold til hverandre (Asmervik, et.al., 1996).

3.5. Oppsummering av kapittel 3

Disse forskningsrapportene har til felles at det ikke er ufordelaktig for personer med Down syndrom å lære flere språk. De har sett at personene med Down syndrom tilegner seg andrespråket og utvikler både semantiske og syntaktiske ferdigheter. Det som viser seg å være utfordringen for personene med Down syndrom kan være de ekspressive ferdighetene og noen av de syntaktiske ferdighetene. Det understrekes at frekvensen for hvor hyppig man er utsatt for de ulike språkene er viktig for evnen til best mulig tilegnelse av dem. En individuell kartlegging av morsmålet er viktig. Nært samarbeid mellom hjem og skole er nærmest en forutsetning. Det anbefales å bruke tospråklige lærere for best mulig resultater i tospråklig utvikling.

På bakgrunn av dette håper jeg å få belyst noen av momentene i forskningsspørsmålene mine. Det påpekes viktigheten av de individuelle behovene for hver enkelt elev. I den sammenheng blir spørsmålene om kartlegging aktuelle. Hvilke tanker lærerne har gjort seg om morsmålsundervisning for elevene kan også vise om de har tenkt på elevenes tospråklige utvikling, og eventuelt hva. Dette vil igjen være avgjørende for i hvilken grad lærerne vektlegger de språklige ferdighetene, ordforråd og begrepsforståelse, i undervisningen av elevene.

4. Metode

En metode skal beskrive fremgangsmåten man benytter for å finne svar på sin problemstilling. En definisjon på forskningsmetode kan være; et sammenfattende sett av regler for innsamling, bearbeiding og tolkning av data (Dalen, 2004). Innenfor kvalitativ forskning er det et overordnet mål å utvikle forståelse av ulike fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Den kvalitative undersøkelsen kan sies å gå mer i dybden enn i bredden, og man ønsker en økt forståelse fremfor forklaringer (Tornsjø, 2007).

Jeg brukte en fenomenologisk tilnærming via det semistrukturerte intervjuet for å samle informantenes erfaringer og tanker om morsmålsundervisning for elevene, og i hvilken grad de vektlegger utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse, for minoritetsspråklige elever med Down syndrom. Jeg var interessert i å illustrere hvordan informantene opplevde fenomenet og deres bevissthet om dette i sin hverdag (Kvale & Brinkmann, 2010). Prosedyren vil jeg ta for meg senere i kapittelet.

”Kvalitative metoder fremhæves ikke som noget, der i alle tilfælde skal foretrækkes, men i stedet som noget, der i visse tilfælde, afhængigt af hvad der studeres, giver en bedre indsigt” (Holme & Krohn Solvang, 1993, s.90 viser til Broch et.al., 1979). Kvalitative metoder kan kjennetegnes ved at det er et direkte subjekt/subjektforhold mellom forsker og undersøkelsesenheter. Det å se undersøkelsesenheter ansikt til ansikt i situasjonen den står i er viktig. Intervjuet er som hovedprinsipp en samtale mellom en som spør og en som svarer (Befring, 2002; Kvale & Brinkmann, 2010). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved blant annet personens arbeid, her undervisning, fra hans eller hennes eget perspektiv. I det semistrukturerte intervjuet har en på forhånd utviklet en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål, men intervjueren følger vanligvis opp med mer utdypende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon. Denne intervjuformen har den fordel at den innhenter en rekke standarddata fra informantene, og i tillegg får den med seg en viss dybde i intervjuet (Fuglseth & Skogen, 2006).

Intervju har jeg valgt fordi jeg er ute etter å få tak i andres tanker og erfaringer om mine forskningsspørsmål. Jeg kan da få innsikt i informantenes tanker, erfaringer, meninger og følelser. Det ble faste tema med åpne spørsmål i intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmålene var også satt opp i guiden, som aktuelle eksempler man kunne bruke underveis. Som jeg kommer

nærmere inn på senere i dette kapitlet ble intervjuene testet ut i forkant for å sikre at guiden var tydelig, og for å sikre at jeg fikk svar på det jeg spør om i oppgaven min. Jeg tok opp intervjuene med lydopptak og transkriberte dem. Analyseprosessen hadde da allerede startet, men den ble delt opp i ulike faser og resultatene brutt ned, til de fikk sin form i forhold til forskningsspørsmålene mine.

Kvale & Brinkmann (2010) sier at forskningsspørsmålene bør være en avgjørende faktor for valg av metode. Mine forskningsspørsmål: *Blir de språklige ferdighetene til elever med minoritetsspråklig bakgrunn og Down syndrom kartlagt, og isåfall hvordan gjøres det? Hvilke tanker har lærerne gjort seg om å bruke ulike metoder for å fremme elevens utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse? Hvilke tanker har lærerne gjort seg om morsmålsundervisning for denne elevgruppa?* Med dette som utgangspunkt ble det naturlig med kvalitativ metode. Antallet informanter var også en faktor som var avgjørende for mitt valg av metode. Det er et lite felt innenfor spesialpedagogikken og det ante meg at det kunne bli en utfordring å finne informanter. Hvilke type spørsmål jeg kunne stille i undersøkelsen var også med på å avgjøre valg av strategi.

Kvalitative metoder innebærer en overskridelse av jeg/det-forholdet som kan prege de kvantitative metodene. Forskeren søker å sette seg inn i informantenes situasjon og å se verden fra deres synspunkt. Man forsøker å se fenomenet man studerer innenfra. Det vil være en veksling mellom det indre perspektivet, forstå fenomenet, og det ytre perspektivet, forklare fenomenet. På grunn av nærheten en har til informanten, vil forskningssituasjonen lett bli influert av ens atferd (Holme & Krohn Solvang, 1993). I litteraturen har jeg lest om andres erfaringer med intervju som metode. Dette blir viktig å ta med seg inn i min egen undersøkelse. Det kan være utfordrende å samle nok data til analyse i det kvalitative intervjuet. Det krever egen praksis og erfaring å gjøre gode intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2010).

4.1. Informantene

En informant bør være en som har evne til å gi informasjon en kan stole på (Holme & Krohn Solvang, 1993). Utvalget kan være avgjørende for forskningen. Kvalitative forskere forsøker å bruke informanter med kvalifikasjoner som kan hjelpe forskeren. Disse kvalifikasjonene blir

viktige når man skal generalisere og se på validiteten av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2010; Lockhart-Pedersen, 2012).

Jeg benyttet meg av tre kriterier for valg av informanter. Det første kriteriet var at de hadde elever med Down syndrom med minoritetsspråklig bakgrunn, hvor morsmål var hovedspråk i hjemmet og norsk andrespråket, brukt på skolen. Morsmålet måtte være fra land utenom Skandinavia. Det andre kriteriet var at informanten var en pedagog som jobbet med eleven til daglig. Det tredje kriteriet var at eleven burde gå på barneskolen, fortrinnsvis småskoletrinnet. Jeg ville ha 4-5 informanter totalt. Ikke flere da det ville gjøre arbeidsmengden for stor i forhold til tid og oppgavens omfang, og ikke færre da det ikke ville gi noe sammenlikningsgrunnlag.

Prosessen med å finne informantene gikk via PP-tjenester på Østlandet, alle i Østfold (minus Eidsberg, siden jeg jobber der selv), deler av Akershus, Vestfold og Oslo. Forespørselen var et brev med informasjon om meg selv, forskningstemaet mitt og prosedyren for undersøkelsen min (vedlegg 4). I Østfold ringte jeg først for å spørre om PP-tjenestene kunne hjelpe meg med å videreformidle kontakt med informanter. Noen var positive og andre svarte ikke på slike henvendelser av hensyn til personvernet. PP-tjenestene i de andre fylkene tok jeg kun kontakt med via e-post. I e-posten var det et informasjonsskriv, forespørsel om deltakelse og samtykkeskjema for aktuell pedagog (vedlegg 5 og 6) og et samtykkeskjema for de aktuelle foresatte (vedlegg 7). Det tok lang tid å få samlet det nødvendige antall informanter. Jeg fikk to svar raskt, og gjennomførte og transkriberte disse intervjuene før jeg hadde fått tak i de siste informantene. Mens jeg ventet, og purret på noen forespørsler, tok jeg kontakt med aktuelle statlige kompetansesentre i Norge. Torshov kompetansesenter, ved Espen Egeberg, var behjelpelig med å purre på noen aktuelle PP-tjenester for meg. Prosessen var vanskelig og tidkrevende. Underveis undret jeg meg om det var relevant med denne undersøkelsen, eller om det var andre grunner som gjorde at det var vanskelig å finne informanter.

Til slutt fikk jeg fire svar fra positive og engasjerte pedagoger. De jobbet som spesialpedagoger i småskolen og fylte alle mine kriterier. Informant A og C er selv minoritetsspråklig, og en av disse igjen var morsmåls lærer for sin elev. Informant A jobber på en spesialskole og informantene B, C og D jobber på ulike spesialgrupper i grunnskolen. Informant A hadde lang erfaring i å jobbe med barn med spesielle behov, barn med Down syndrom og barn med atferdsvansker. Hun hadde også jobbet med flere barn med

minoritetsspråklig bakgrunn og syntes det var viktig å jobbe mye med begreper og språkutvikling. Informant B hadde også lang erfaring i arbeid med barn med spesielle behov. Hun hadde også jobbet med flere elever med minoritetsspråklig bakgrunn og var veldig opptatt av begrepstrening og musikk i arbeidet med sine elever. Informant C hadde jobbet med barn med spesielle behov i flere år på flere steder. Hun jobbet nå med to barn i min målgruppe, men kun én av dem gikk i småskolen. Vi tok derfor utgangspunkt i den ene eleven som fylte kriteriene. Informant D hadde også mange års erfaring fra arbeid med barn med spesielle behov, fra barnehage og skole. Hun var opptatt av begrepstrening med vekt på å gi elevene erfaringer i dagliglivet.

4.2. Intervjuguiden

En intervjuguide er et manuskript som strukturer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Når det dreier seg om det semistrukturerte intervjuet vil guiden inneholde en oversikt over emner som skal avdekkes, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010). Intervjuguiden skal først og fremst være et resultat av forskningsspørsmålene belyst gjennom aktuell teori. Den skal også være til hjelp for intervjueren, slik at han ikke mister fokus på hva intervjuet totalt sett er ment å skulle inneholde (Fuglseth & Skogen, 2006). Rekkefølgen på spørsmålene kan være viktig. De første par minuttene av intervjuet kan være avgjørende. Informanten vil da gjøre seg opp en oppfatning av intervjueren, før informanten begynner å legge frem sine tanker. Det er da viktig at intervjueren definerer situasjonen for intervjupersonen, formålet med intervjuet og hvordan lydopptaket skal brukes. Videre kan det være lurt å starte intervjuet med noen brede og avslappende spørsmål. Når forskeren føler å ha fått god kontakt med informanten, kan han komme inn på de mer faglige spørsmålene (Befring, 2002; Fuglseth & Skogen, 2006; Kvale & Brinkmann, 2010).

Jeg valgte å starte mine intervjuer med åpne spørsmål om informantens bakgrunn. Dette var for å få i gang en uformell og trygg start på intervjuet. Videre ble guiden min utarbeidet med spørsmål om bakgrunnen til det øvrige personale rundt eleven. Med dette kunne jeg også få et innblikk i hva slags personale som var ansatt rundt eleven, og om det var noe tospråklig- eller morsmålspersonell med i teamet. Videre hadde jeg spørsmål om elevens tospråklige hverdag, hjemme og på skolen. Her kunne jeg få et bedre innblikk i dette området, og det var fortsatt uformelt (se intervjuguiden, vedlegg 3).

Spørsmålene ble formulert for å dekke mine tre forskningsspørsmål om *de språklige ferdighetene til elever med minoritetsspråklig bakgrunn og Down syndrom blir kartlagt, og isåfall hvordan det gjøres? Hvilke tanker lærerne har gjort seg om å bruke ulike metoder for å fremme elevens utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse? Hvilke tanker lærerne har gjort seg om morsmålsundervisning for denne elevgruppa?*

Forståelsen av begrepene ble gjennomgått i starten av intervjuene. I utformingen av spørsmålene hadde jeg også som utgangspunkt å tenke på resultatene og analysen i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette for å kunne avklare meninger som kan være relevante underveis, og at informantene skulle oppleve at jeg lyttet og var interessert i det de sa. Spørsmålene ble organisert etter temaer og spørsmålene forsøkte jeg å holde korte og enkle. Spørsmålsutformingen er viktig for å få informantene til å svare utfyllende, og unngå ja og nei spørsmål. Det ble også viktig med gode oppfølgingsspørsmål for å kunne fylle på med litt informasjon om temaene dersom det skulle bli nødvendig.

Spørsmålene ble utformet med tanke på den forskning og teori jeg hadde funnet om forskningsspørsmålene mine. Spørsmål 2) om hvordan elevens undervisningstilbud er organisert er en myk overgang fra de innledende spørsmålene. Her blir en del av hjelpebehovene til eleven klart i forhold til gruppestørrelser og ASK. Dersom det var aktuelt kunne det også sies noe om morsmålorganisering. Ved å spørre om hva slags metodikk de har vektlagt i forhold til både morsmålsopplæring og språklige ferdigheter, i spørsmål 3, ønsket jeg å få en forståelse av hvordan de jobbet med eleven og hvilke metoder de brukte. Dette henger også sammen med spørsmål 4, om hvordan de jobber for å fremme elevens språklige ferdigheter, og spørsmål 6 om hvilke tanker de har gjort seg om morsmålsundervisning for eleven. I kapittel 2.2. om språklige ferdigheter understreker flere (Egeberg; Vygotskij; Hagtvat) at språket er et viktig redskap for å behandle informasjon og som grunnlag for læring. Næss (2012) hevder at barn med Down syndrom kan ha en omfattende språkvanske som affiserer både reseptive og ekspressive språkferdigheter, kapittel 2.5.1. På tross av dette finner Kay Raining-Bird (2005) at tospråklighet ikke er ufordelaktig for språkutviklingen for barn med Down syndrom, kapittel 3.1. Spørsmål 5, om de kartlegger elevens språklige ferdigheter, i så fall hvordan, og spørsmål 8, på hvilken måte foreldrene involveres i utformingen av undervisningen, valgte jeg for å belyse kartlegging som metode i praksis.

Et av de siste spørsmålene, spørsmål 7, om hvordan de strukturer samarbeidet rundt eleven, omhandler noe av det samme som intervjuet startet med i spørsmål 1 og 2 om organisering.

Dette valgte jeg å legge til slutt sammen med foreldresamarbeid for å ha en rolig og forhåpentligvis positiv avslutning på intervjuet. Svarene kunne også gi meg en pekepinn på hvilken plass pedagogene hadde i systemet i forhold til ledelsen som ansvarlig personer, og til tospråklig assistent/morsmåslærer som samarbeidspartnere.

4.3. Gjennomføring av intervjuene og innsamling av data

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2010). Det menneskelige samspillet i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på situasjonen. Forskeren må klarlegge intervjurapportens konfidensialitet og vurdere intervjusituasjonens konsekvenser for intervjupersonene, for eksempel stressopplevelser og endret selvbilde (Kvale & Brinkmann, 2010). Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Min integritet i intervjuene er da knyttet til avgjørende faktorer som min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet (Kvale & Brinkmann, 2010).

Kvale & Brinkmann (2010) beskriver 12 aspekter ved det kvalitative intervjuet. Noen av disse er bevisst naivitet; ”Intervjueren viser åpenhet overfor nye og uventede fenomener, og unngår ferdigoppsatte kategorier og fortolkningsskjemaer” (s.47). Med dette til grunn måtte jeg tenke på min egen forutinntatthet og legge dette vekk for å ta på alvor de svar jeg fikk. Ved å ha en god guide med struktur og åpenhet ville jeg prøve å legge til rette for fokusering underveis.

Før jeg startet med mine innhentede informanter foretok jeg et prøveintervju. Dette var med en kollega som oppfylte alle kriteriene slik som informantene min (Fuglseth & Skogen, 2006). Jeg kjente imidlertid denne kollegaens elev for godt til at jeg kunne bruke de i min undersøkelse. Det var en nyttig erfaring å gjøre prøveintervju. Jeg fikk testet min rolle som intervjuer. Jeg så på hvilke områder jeg måtte bli tydeligere i min kommunikasjon og hvilke endringer jeg måtte gjøre i intervjuguiden min (Fuglseth & Skogen, 2006). Spørsmålet om ASK ble lagt til da jeg så at dette var aktuelt for denne gruppen elever.

Jeg startet intervjuene med å presentere formålet med undersøkelsen og oversikt over prosessen for informantene. Jeg presenterte meg selv og at jeg jobbet til daglig som

spesialpedagog på en skole for psykisk utviklingshemmede. Det ble viktig for meg å forklare at min praksis var noe av bakgrunnen for at denne problemstillingen hadde vokst frem som aktuell masteroppgave. Dette kunne være med å skape fellesskap i hverdagen våres og trygge informantene.

Det første intervjuet ble gjennomført i februar og det siste i mai 2011. Gjennomføringen av hvert intervju tok omkring 45 minutter. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass som oppsøkende intervju (Befring, 2002). Jeg opplevde informantene som spente i starten, men de ble mer komfortable etter den første introduksjon og presentasjonen. Det at jeg skulle gjøre opptak var skummelt i starten for informantene. En tydelig og ryddig avklaring av bruken og konfidensialiteten av dette materialet var viktig. Jeg gjorde kun opptak underveis, ingen notater. Dette var for å være mest mulig oppmerksom mot informantene og det de sa. Jeg forsøkte å holde meg til små nikk og bekræftende lyder/ord underveis i intervjuet, i tillegg til spørsmålene mine.

Etter intervjuene satte jeg meg straks ned og skrev mine egne refleksjoner om min rolle. Dette var nyttig til neste intervju. Siden tiden mellom intervjuene ble litt lang fikk jeg også transkribert de to første intervjuene før jeg gjennomførte de to siste intervjuene. Det gjorde også at innsikten om min rolle ble større. Mulig dette kan ha påvirket min rolle i de to siste intervjuene, i tillegg til min erfaring fra de to første. Alle intervjuene ble transkribert raskt etter de var gjennomført.

4.4. Analyse av data

Transkribering og analysen av kvalitative intervjudata er ofte en tidkrevende og omstendelig prosess (Holme & Krohn Solvang, 1993). Man kan si at analysen starter ved transkribering av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2010) ved at man allerede ser delene man skal analysere i tekst og ikke kun på opptak. Utfordringen blir å holde seg til de ulike fasene av analyseprosessen for å få de mest tydelige og troverdige resultatene.

Jeg transkriberte alle intervjuene selv. I første omgang ble alt tatt med av ord og lyder. Ved neste bearbeiding ble fokus på meningene. Meningene var i fokus i stedet for informantene. Meningskoding, meningskondensering, meningstolkning er tre momenter når man analyserer med fokus på mening. Gjennomføringen delte jeg i ulike faser. Første fase var å skape

oversikt ved å lese transkripsjonene flere ganger. Neste fase gikk ut på å oppdage meningsfulle enheter ved å bruke de tre forskningsspørsmålene mine. Tredje fase var å redusere og organisere data. Fjerde fase ble å tolke de ulike funnene i hvert område. Hva ble det sagt mye om, eller lite om i hver av dem. Tolkning av utsagnene, som senere er med i analysedelen, ble nødvendig for å klargjøre min forståelse av det de sa. Til slutt ble det å se på svarene i ly av forskningsspørsmålene, og i forhold til tidligere presentert teori og min egen forståelse (Kvale & Brinkmann, 2010).

4.5. Reliabilitet og validitet

Et troverdig informasjonsgrunnlag, valide og reliable data, er livsnerven for all empirisk forskning hevder Befring (2002). Reliabilitet kan oversettes som pålitelighet. Høy reliabilitet vil si at metodene skal kunne etterprøves av andre og da gi samme resultater (Fuglseth & Skogen, 2006). Her vil de momentene jeg tidligere har beskrevet i dette kapittelet være avgjørende for oppgavens reliabilitet.

For å ivareta oppgavens reliabilitet har jeg etterstrebet, i prosessen med intervjuene og analyseringen, å støtte meg til en planlagt og gjennomtenkt intervjuguide. Denne var basert på litteraturstudier og egne refleksjoner over oppgavens tema. Faren for å stille ledende spørsmål var alltid til stede. Kontrollspørsmål i etterkant hjalp til for å sikre at jeg forsto informantene rett. Jeg var hele tiden kritisk til min egen rolle underveis i intervjuene. Mitt materiale sier kun noe om mitt utvalg av informanter. Om dette vil gi ny forståelse og om det kan generaliseres til andre områder, sier noe om den eksterne validiteten av oppgaven. Det er vanskelig siden det er lite forskning om dette i Norge. Drøftingen og innhentet teori kan være med å styrke validiteten. Uansett metodisk tilnærming er det er grunnkrav å samle mest mulig valide data og minimalisere feilfaktorer som kan undergrave reliabiliteten av data (Befring, 2002).

Som tidligere nevnt er en avklaring av rollene intervjuer og informant bygget på tillit. Gode avklaringer av prosesser og tydelig kommunikasjon om rollene kan være påvirke reliabiliteten. Alle prosessene bør bestrebes på å være tydelige for leserne slik at de kan gjøre sine egne meninger. Jeg forsøker å være tydelig på prosess, innhenting, gjennomføring og hvordan transkriberingen av analysen foregår for å øke reliabiliteten. En faktor kan være at min forståelse av fenomenet kan påvirke resultatene, også underveis i prosessen. Som

tidligere nevnt var det viktig for meg og legge mine personlige oppfatninger til side underveis i intervjuene. Om mine oppfatninger er sammenfallende med informantene kan også være med å påvirke. Mine fortolkninger av informantene i og utenfor konteksten er forhold jeg må være bevisst på i prosessen. Høy reliabilitet fører til validitet (Kvale & Brinkmann, 2010).

Hvor valid eller gyldig undersøkelsen er avgjøres av om jeg har klart å svare på problemstillingen, og i hvilken grad jeg har belyst denne gjennom aktuell teori og de spørsmålene jeg har stilt med påfølgende resultater. Om jeg videre har klart å sikre meg god nok informasjon fra informantene er også avgjørende for hvor valid oppgaven er (Fuglseth & Skogen, 2006). Det er ikke så lett å vurdere disse forholdene, men i kvalitative intervjuundersøkelser fremheves bruk av aktuell teori som støtte i prosessen frem mot intervjuguiden og til forsterkning av undersøkelsens resultater (Befring, 2002).

4.6. Etske betraktninger

I intervjubasert kunnskap av høy vitenskapelig kvalitet, blir intervjupersonens svar kritisk undersøkt og alternative fortolkninger utprøvd. Forskerne kan i noen tilfeller komme i konflikt med sin etiske bekymring for å komme til å skade intervjupersonen. Det er ikke lett å løse det dilemmaet som består i å ønske så mye kunnskap som mulig, samtidig med at man respekterer intervjupersonenes integritet (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er derfor viktig at forskeren reflekterer over sine egne beslutninger underveis i prosessen (Lockhart-Pedersen, 2012). Det er også viktig og ta på alvor de regler og retningslinjer som gjelder for forskning. Gjennom godkjenning i NSD og ved innhenting av samtykke fra gjeldende parter forsøker jeg å holde meg til dette. Personvernet er en viktig del av de etiske betraktningene man skal forholde seg til underveis i oppgaveskrivingen.

Forskerens egne holdninger er også en viktig faktor når det kommer til de etiske betraktningene for forskningsarbeidet. Som tidligere nevnt i dette kapittelet er respekten for informantene og deres anonymitet viktig. Avklare hva som skal skje med materialet og forholde seg til de retningslinjer som til en hver tid gjelder. Slette opptak og behandle materialet med diskresjon og anonymisere det som skal er viktige etiske forhold. Veien frem til informantene var også en del av dette. Det kunne være fristende å ta noen snarveier for å skynde på prosessen, men ved å holde meg til den saksgangen som var tillatt fikk jeg resultatene til slutt. I analysen får ikke informantene forsvare seg. De har heller ikke sett

transkriberingen. Det at jeg utfører analysen alene gjør meg ansvarlig for å ta vare på informantene og presentasjonen av dataene. Min profesjonelle bakgrunn kunne også påvirke, som tidligere nevnt i forhold til mine antagelser i forkant. Dette så jeg på som en styrke da jeg skulle presentere meg for informantene. Men i denne sammenhengen kan det være en faktor å tenke på i analysen.

5. Resultater

I foregående kapittel presenterte jeg valg av metode og hva som ligger til grunn for den intervjuguide jeg har kommet frem til. Jeg avsluttet kapittelet med å belyse de etiske betraktningene ved min undersøkelse. I denne delen, hvor resultatene presenteres, blir det viktig å være tydelig i skille mellom hva informantene faktisk sa og hva jeg tolker det som i denne sammenhengen. Når jeg bruker ordet "eleven" er det i denne sammenhengen snakk om elever med minoritetsspråklig bakgrunn med Down syndrom. Jeg deler resultatene inn etter forskningsspørsmålene mine.

5.1. Blir de språklige ferdighetene til elever med minoritetsspråklig bakgrunn og Down syndrom kartlagt, og isåfall hvordan gjøres det?

Her er jeg nysgjerrig på om kartlegging blir brukt og eventuelt hvordan kartlegging blir brukt som grunnlag for de valg man gjør i det pedagogiske arbeidet rundt eleven. Spørsmålet jeg stilte konkret var "Kartlegger dere elevens språklige ferdigheter? I så fall, hvordan gjør dere det?". De ulike oppfølgingsspørsmålene ble brukt for å få mer utdypende svar. Dette var spørsmål som: hvorfor/hvorfor ikke, internt eller eksternt utført, ulike metoder som brukes, formell/uformell metode, observasjon, hvordan dokumenteres dette arbeidet, følger noe fra overgang barnehage-skole? Under kommer de ulike resultatene av intervjuene. Hver informant blir presentert i sin egen del.

5.1.1. Informant A

Informant A var veldig tydelig i sitt svar på at de bruker kartlegging som et av verktøyene sine. Hun var også opptatt av hvordan de bruker kartlegging som metode i det pedagogiske arbeidet. De hadde gjort formell testing og kartlegging. Dette var utført både av eksterne og interne personer. I tillegg jobbet de med kartlegging i det daglige i form av arbeidsplaner med evalueringer og materiell. Av formelle tester hadde de utført Reynell-testen. Denne hadde de utført på morsmålet til eleven. PP-tjenesten hadde også utført Leiter-test, men den var ikke oppsummert enda. Begge testene var nylig utført.

Informant A var også opptatt av hva de gjorde i det daglige arbeidet rundt eleven. Det var viktig med gode refleksjoner rundt personalets egen rolle i arbeidet med språklige ferdigheter. Det var viktig for henne å stille seg flere spørsmål underveis:

Hva er et begrep, hva er et ord og hva kan du gjøre med det? Hvordan bruker du det? Hvordan ser det ut? Det er noe av det viktigste tror jeg. Ikke bare for fremmedspråklige. Det er viktig for alle. Så er vi ikke flinke nok til å evaluere; Hva skjønnte den eleven av begrepene? Hva er det voksne gjør i forhold til begrep, ord, setninger. Hva gjør vi med dem? Hvordan skjønner eleven det? Og hvordan kan eleven bruke det riktig etterhvert?

Informant A skisserte grundig hvordan de strukturerte arbeidet og de ulike metodene de hadde valgt. På den skolen jobbet de i team rundt hver enkelt elev. De var en assistent, en miljøterapeut og en pedagog som jobbet med eleven. Alle i teamet møttes annenhver uke til møte (kalt elevmøte) hvor de drøftet delmål og metode de jobbet med. De hadde flere innfallsvinkler for å kartlegge arbeidet med språkutviklingen til eleven. Om kartleggingen var formell eller uformell beskriver hun som:

Det er nok mest formell fordi vi tar det opp på hvert elevmøte, og uformell ved at vi prøver litt og det kan være noe synsing. Vi har møter 2 ganger per måned. Vi registrerer da arbeidet med eleven. Alle må registrere hva eleven har gjort og hva eleven klarer. Og det skjer på arbeidsplanene vi jobber med hver dag. Arbeidsplanene blir vår dokumentasjon i tillegg til halvårsrapporter.

Elevmøtene blir her nevnt som en viktig arena for å drøfte den dokumentasjon de gjør av det daglige arbeidet med eleven.

De ulike metodene som ble brukt var formelle tester, som nevnt over, og registreringer av de daglige gjøremålene. Jeg ser at de brukte noe av tankegangen Egeberg (2007) skisserer, om å jobbe med temaer og bruke tankekart som en måte å vise hva eleven kan og forstår, før, under og etter et temaarbeid. De repeterer og ser hva eleven har lært om begrepene. De bruker også små bøker de lager selv for å jobbe med begreper på ulike måter. Dette bygger på materiellet Karlstadmodellen av Irenè Johansson (2001). Disse bøkene utvider de ettersom begrepsforståelsen utvider seg. Et eksempel var ”Jeg-boka”⁶ som besto av foto av eleven og ulike kroppsdelar og aktiviteter. Denne gjennomgikk de på elev-møtene sine.

⁶ ”Jeg-boka” beskriver eleven med fotografier, ord og bilder. Boka beskriver kroppsdelar og egenskaper ved eleven (Johansson, 2001).

Gjennom arbeidet med tema hadde de også sett at eleven hadde noen ”hull” i forståelsen av norske eventyr, blant annet Bukkene Bruse. Det samme hadde de også sett når det gjaldt barnesanger som ofte ble brukt. Gjennom arbeid med tankekart, bilder og sanger hadde de sett at eleven hadde bygget opp sin forståelse innenfor disse temaene.

Avslutningsvis i intervjuet, da informanten ble spurt om hun kunne si om det var momenter som påvirket undervisningen for å fremme de språklige ferdighetene, understreket informant A viktigheten av å stille spørsmål om det som gjøres og sjekke ut hva eleven har lært før man går videre i undervisningen. Dette vil være en arbeidsmetode som bygger på de erfaringer og de refleksjoner personalet gjør seg med eleven underveis.

5.1.2. Informant B

For informant B var kartlegging knyttet til arbeidet med IOP. I evalueringene av målene i elevens IOP gikk personalet gjennom mål og metode og så hva som hadde fungert for eleven. De jobbet med å utarbeide konkrete og målbare mål. Arbeidet med en IOP bygget på en sakkyndig vurdering som PP-tjenesten utarbeidet hvert tredje år. Skolen laget også en periodevis rapport i forhold til de tilrådingene PP-tjenesten kom med i sin sakkyndige vurdering. Ut over dette hadde de ingen formelle kartlegginger av eksterne eller interne parter.

Det er i IOP'ene vi måler resultatene.

I dette arbeidet beskrev hun at de tok for seg de konkrete delmålene og beskrev om eleven mestret de ulike begrepene de hadde jobbet med. Begrepene kunne være løk, melk, sukker. Halvårsrapportene til jul og sommer ble deres dokumentasjon på hva eleven hadde lært og hvilken metode personalet hadde valgt å bruke for å lære begrepene.

Det var tilbakemeldingene fra PP-tjenesten som sa hva de skulle jobbe videre med. Ulike formelle observasjoner ble kun gjennomført når PP-tjenesten var inne for å skrive ny sakkyndig vurdering. Selv om informant B svarte forholdsvis kort om temaet kartlegging, kom det frem gjennom hele intervjuet at de gjorde kontinuerlige vurderinger underveis i året. De hadde også møter i personalet der de fikk drøftet metoder og resultater med hverandre. En

utfordring de hadde møtt på var at det ikke fulgte med noen informasjon om eleven ved skolestart. Dette gjorde at starten ble litt haltende, med en del prøving og feiling. I tillegg var fravær et problem:

Det kan være et problem for mange av de minoritetsspråklige elevene at de er mye borte i lange perioder. Det gjelder jo ikke bare denne eleven, det gjelder også andre barn vi har hatt. Plutselig skal de reise, da det plutselig skjer et eller annet med familien. Og de blir borte i et halvt år. Det har skjedd med flere enn denne eleven. Det kan være et problem.

Fraværet hadde altså gjort det vanskelig med kontinuitet i arbeidet og med kartleggingen av eleven. Det siste skoleåret hadde det vært lite fravær.

Informant B vurderte om de etter hvert skulle starte opp med data som en del av språktreningen. Da kunne de få ekstern hjelp for å kartlegge ferdighetene til eleven i arbeidet med å velge riktig datautstyr til elevens behov. Det var et eget veiledningssenter i kommunen som kunne bli aktuelt å kontakte. Der gjennomførte de kartlegging av elevens behov når det gjaldt datautstyr og tilpasset dette til eleven i samarbeid med skolen. Men dette hadde de ikke startet med foreløpig.

5.1.3. Informant C

Informant C jobber, som Informant B, mest med å prøve ut hva eleven forstår av ord. Hun forsøker med verbal instruks, uten ASK, og ser hva eleven forstår av instruksjonen. Hun prøver og finne ut hva eleven forstår i hverdagen, og hvilket ståsted eleven har i språkutviklingen. Hun stiller mange konkrete spørsmål og reflekterer underveis over hvilke hjelpemidler som må til for å tilrettelegge for elevens kommunikasjon, best mulig.

Informant C svarte raskt og kort når hun ble presentert for spørsmålet første gang:

Jeg er ikke autorisert til å bruke noen formell metode.

Jeg velger å tolke svaret hennes som at hun ser på formelle metoder som standardiserte tester. Denne tolkningen gjør jeg fordi hun senere i intervjuet beskrev at PP-tjenesten utførte

formelle tester og observasjoner hvert tredje år, når sakkyndig vurdering skulle skrives. Informant C beskrev også et behov for at hvert tredje år kanskje ikke var tilstrekkelig hyppig:

Det er veldig behov for videre kartlegging, men det er veldig sjeldent gjort.

Ut over arbeidet til PP-tjenesten vurderte ikke informant C det arbeidet hun selv gjorde som noen formell metode. Hun beskrev hvordan hun tenkte i utformingen av aktuelt materiell til eleven. Hun gjorde fortløpende evalueringer og korrigeringer for å engasjere eleven og få de resultatene informant C søkte etter hos eleven:

Jeg observerer og prøver ut på min måte.

Elevene ble kartlagt av PP-tjenesten før de startet på skolen. Skolen fulgte så vanlig prosedyre med at PP-tjenesten kom hvert tredje år og observerte før de skrev sakkyndig vurdering. Ut over det kunne skolen be om hjelp dersom det var behov for det. De hadde en god dialog med PP-tjenesten. Informant C visste ikke om det var gjort noen kartlegging av de språklige ferdighetene på morsmålet, så hun regnet da med at det ikke var gjort. I løpet av intervjuet, da vi kom inn på metoder og materiell som ble brukt, ble det klart at de brukte mye uformelle observasjoner i det daglige arbeidet, for å finne ut ståstedet til eleven innenfor språkutviklingen.

Skolen hadde hatt noe veiledning fra en ekstern partner (kom ikke fram hvilken i løpet av intervjuet) ved skolestart. Da ble det gjennomført observasjon og veiledning. Dette oppdraget fulgte i overgangen mellom barnehage og skole, og var nå avsluttet. Grunnlaget for veiledningen var da atferds utfordringer. Skolen hadde søkt om videre veiledning, men fått avslag. Informant C syntes det var bra at skolen kan få noen utenifra til å komme og observere. Det mente hun var en berikelse til opplæringstilbudet.

5.1.4. Informant D

Informant D svarte raskt da spørsmålet om kartlegging ble stilt:

Det veit jeg er et veldig svakt punkt. Fordi det har jeg tenkt mange ganger at det er vi ikke flinke nok til. Det blir kartlegging mer i det daglige, sånn som nå driver vi med

evaluering av IOP'ene. Da er man veldig fokusert på hva er det eleven kan og hva er det eleven ikke kan? Og da føler jeg jo at det er litt kartlegging i det. Så sant IOP'n er konkret nok.

Av formell kartlegging fulgte de, som de andre informantene, vanlig prosedyre med sakkyndig vurdering hvert tredje år. Da kom PP-tjenesten og gjennomførte en kartlegging. Skolen eller PP-tjenesten hadde ikke utført noe form for kartlegging av elevens morsmålsferdigheter. I løpet av intervjuet kom informant D inn på elevens artikulasjonsvansker. De hadde i den sammenheng gjort en registrering og hatt dette oppe på foreldresamtale. På den måten mente hun de brukte sine daglige observasjoner i det pedagogiske arbeidet med språket til eleven.

Informant D hadde også et møte i uka med assistenten som jobbet med den aktuelle eleven. Der veiledet hun assistenten og de gjorde vurderinger av opplegget de jobbet med. I tillegg hadde de et annet møte ukentlig med alle som jobbet på den aktuelle basen eleven var tilhørende i. Deltakerne var da personalet som jobbet med de 6 elevene som var i elevens gruppe. På dette møtet ble overordnede saker tatt opp, og noen ganger ble enkeltelever drøftet i plenum. Denne type jobbing velger jeg å se på som en prosessorientert kartlegging (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). I kapittel 2.3. blir prosessorientert kartlegging beskrevet som et system i skolen og rundt eleven som ikke er en statisk størrelse, men bør være i stadig utvikling. Som pedagogisk verktøy mener de videre at kartlegging brukes for å sette i sving læringsprosesser som fremmer faglig og sosial utvikling.

5.1.5. Oppsummering

Det var litt varierende hvor mye de ulike informantene gjennomførte ulike metoder og former for kartlegging av eleven. Kun en informant, informant A, var klar på at formell kartlegging av morsmålet ble brukt aktivt og systematisk i arbeidet med de språklige ferdighetene til eleven. Der brukte de både formelle tester, observasjoner og uformelle observasjoner i hverdagen rundt eleven. De andre tre informantene var mer vage når det gjaldt temaet kartlegging. Alle observerte eleven i forhold til de metodene de brukte, men det var ikke satt inn i system. Det formelle var det PP-tjenesten som utførte for de tre siste informantene. En av informantene, informant D, virket nesten skyldbetyngt da vi kom til dette temaet. Hun skulle gjerne ønske de var bedre på dette, ut over arbeidet med IOP og rapporter.

5.2. Hvilke tanker har lærerne gjort seg om å bruke ulike metoder for å fremme elevens utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse?

Her er jeg nysgjerrig på hva pedagogen tenker om den utvalgte elevs språklige ferdigheter, og mer spesifikt hvilke metoder som blir brukt for å fremme elevens ordforråd og elevens begrepsforståelse. Dette kan være ulike undervisningsmateriell eller hjelpemidler innenfor alternativ og supplerende kommunikasjon. Spørsmålene jeg stilte konkret om dette temaet var; ”Hva slags metodikk har dere vektlagt?” og ”Hvordan jobber dere for å fremme elevens ordforråd og begrepsforståelse?”. Jeg hadde også ulike oppfølgingsspørsmål for å kunne få mer utdypende svar. Dette var spørsmål som: Ulike undervisnings-materiell som brukes, hvordan fått kunnskap om dette, hvordan presenteres eleven for nye ord/tema, gjenspeiles elevens språklige ferdigheter generelt i undervisningen ellers, har dere fokus på hvordan eleven forstår de ord som brukes, hvordan oppfatter dere at eleven tar til seg begrepene, hvilket språk vektlegger dere? (se vedlegg 3). Under følger de ulike informantenes svar om dette temaet.

5.2.1. Informant A

Informant A opplevde jeg var veldig opptatt av dette temaet. Personalet som jobbet i team rundt eleven jobbet med flere ulike metoder som innfallsvinkel til språkopplæringen til eleven. Informant A fulgte metoden Karlstadmodellen, særlig når det gjaldt språkopplæring og begreper. Hun hadde laget en mal ut fra Karlstadmodellen over hva eleven skulle lære seg av begreper, hvordan eleven kunne utvide begrepene og hvordan kategorisering av begrepene skulle jobbes med. Eleven fikk materialet med seg hjem så foreldrene også kunne snakke med eleven om begrepene.

”Karlstad” viser seg å være veldig viktig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Særlig for å utvikle språket. Det er veldig allsidig. Du blir ikke stående bare på en ting, det har liksom utviklingen av hele eleven i fokus.

I tillegg til Karlstadmodellen nevnte hun tematavler hvor de belyste de viktigste begrepene innenfor det de jobbet med. Tematavlene ble laget med bildestøtte, PCS-symboler. Eleven jobbet med dagligdagse begreper, ord og setninger. Ordene var, fraser og setninger som ble

brukt mye på skolen. Informant A drev også og prøvde ut Sue Buckley⁷ sin metode om helordslesing. Alt materiell og all trening i språklige ferdigheter var støttet av ulike ASK-metoder, tegn-til-tale og bildemateriell. Eleven var også glad i å lese bøker. De leste mye og så at eleven etter hvert brukte flere av ordene som forekom i bøkene. Også sanger ble nevnt som en viktig måte å lære seg norsk på. Informant A var hele tiden opptatt av at metodene personalteamet brukte var på både morsmålet og på norsk:

”Jeg-boka” er delvis på norsk og delvis på morsmålet sånn at eleven ser seg selv som én person. Det er faktisk sånn at eleven allerede kan setningene på norsk. Men når eleven skal si dem på morsmålet er dem utvidet. Da er det mye mer enn bare 3-ords setninger. Det kan være opp til 6-7 ords-setninger.

Informant A var opptatt av tilretteleggingen som personalet måtte gjøre for å sikre best mulig språkutvikling. En antagelse informanten hadde var at personalet ble litt blendet av elevens imitasjonsferdigheter, og derfor trodde at eleven forsto alt som ble sagt. For å hindre slike misforståelser var informant A opptatt av at de måtte imøtekomme eleven med både tegn og bilder. Støtten var viktig for å gjøre det lettere for eleven og få en fullstendig forståelse av det som ble sagt. Personalet kunne ikke snakke i lange setninger. Lange setninger forsto eleven på sitt morsmål, men ikke på norsk. Derfor var det viktig å være veldig konkret og tydelig når personalet snakket norsk til eleven. Det gjaldt særlig når de ga beskjeder til eleven.

På spørsmålet om hvordan skolen jobbet for å fremme elevens ordforråd og begrepsforståelse, og hvordan eleven ble presentert for nye ord og temaer svarte informant A:

Det gjør vi gjennom konkrete og gjennom handling. Rett og slett. Ordene skal kunne kjennes igjen og kunne gjøres, hvis det gjelder ting man kan utføre. Og ordene skal belyses visuelt og forekomme i en setning. Mye av dette gjør vi i forhold til nye ord eller tema. Dette er ord som gjøres først, ved hjelp av en handling.

For å sikre elevens begrepsforståelse understreket informant A viktigheten av repetisjon, også i daglige situasjoner. På den måten fikk eleven belyst begrepene på ulike måter og lærte

⁷ Sue Buckley sin metode om helordslesing bygger på en tanke om å undervise i lesing for å undervise i det å snakke. Barn med Down syndrom finner at læring ved å se er lettere enn ved å lytte (Buckley & Bird, 2004). Også kalt logografisk lesing (Asmervik, et.al., 1996).

begrepene etterhvert. Innlæringen måtte være konkret og med støtte av bilder og tegn-til-tale. Informant A så også hvordan medelever kunne motivere eleven til å gjøre og lære nye tegn og lyder:

Eleven lærer veldig mye av det de andre sier og gjør. Tegn er eleven en kløpper på. Eleven imiterer tegn uten videre. Alt det som har med artikulasjon å gjøre, det vil eleven helst ikke være med på. Men hvis en annen elev starter, som synes det er moro, så kan eleven etterlikne.

Informant A hadde fått kunnskap om de ulike metodene gjennom flere års erfaring. Kunnskapen hadde hun hentet fra kurs, blant annet med Espen Egeberg og kurs på Habiliteringstjenesten. Hun hadde også lest litteratur om temaet. I tillegg hadde hun egne erfaringer som minoritetsspråklig selv.

5.2.2. Informant B

De ulike metodene informant B var opptatt av var tegn-til-tale, ordbilder og bilder som skal matches, fotografier og bilder av de ord eleven jobbet med og sansemototrikk for å gjøre seg erfaringer med egenskapene til begrepene. Eleven snakket utydelig og brukte tegn-til-tale aktivt i språket. Informanten la vekt på mye musikk og syntes det var nyttig. Hun var selv musikkterapeut og brukte musikkterapi aktivt i språktreningen. Elevene i gruppa var med og sang de fleste sangene så godt de kunne. I musikkterapien understreket hun at språket var veldig aktivt inne. Selv om ikke elevene har forståelse for alt de synger, så er de med og bruker ordene. Informant B hadde et helhetlig bilde på hva hun tenkte om utviklingen av språklige ferdigheter:

For meg er det det viktigste at man får et språk, så man kan kommunisere.

Informant B presiserte behovet om å få et fungerende språk for at eleven skulle komme i kontakt med andre personer, voksne og medelever. I dag tok eleven mest kontakt med voksne. Eleven var skeptisk til å ta kontakt med medelevene. Informant B understreket behovet for at eleven var deltaker i et talende miljø for videre å kunne utvikle talespråket sitt. Da vi gikk spesifikt inn på de språklige ferdighetene var informant B opptatt av at;

... det påvirker jo alle fag. Det påvirker hele.. alt det sosiale og det intellektuelle. Det påvirker alt at språket er der.

Informanten mente igjen det var viktig at eleven var sammen med andre barn som snakket og kommuniserte med et ekspressivt språk. Eleven burde ha vært integrert i noen fellestimer med en annen ”normal” klasse, noe eleven ikke var. Informantens tanker om språket velger jeg å sette sammen med Vygotsky’s tanker om at tenkning og språk er to tett sammenvevde deler av vår bevissthet, omtalt i kapittel 2.2. (Vygotskij, 2001). Vygotsky ser språket som et grunnlag for læring.

Informant B valgte metoder ut fra hva hun tolket var riktig for eleven. Skolen hadde et opplæringsmaterieell som var utarbeidet av PP-tjenesten i kommunen. Dette materielle var veldig nyttig for dem i forhold til leseopplæring, begreper og temaer. Det inneholdt mål og materieell for de ulike begrepene, og det var bare å velge ut aktuelle områder for denne eleven. Informant B var veldig fornøyd med denne metoden. I tillegg var det ”å gjøre” viktig i opplæringen. Informant B snakket mye om de praktiske fagene hvor eleven kunne gjøre erfaringer med medelever. Også opplevelser i naturlige situasjoner som å gå i trafikken og forholde seg til reglene var nyttig. Det oppsto mye ord og kommunikasjon i slike situasjoner.

Kunnskapen på området hadde informant B fått gjennom flere års erfaring innfor arbeidet med spesialpedagogisk arbeid. Hun leste mye og plukket opp ”litt her og der”, som hun sa. Skolen hadde også vært på ulike kurs og møter ved at et kompetansesenter kom til dem ved behov.

5.2.3. Informant C

Også denne informanten brukte mye tegn-til-tale for å støtte elevens talespråk. I tillegg brukte eleven bilder som visuell støtte. Den visuelle støtten ble understreket som veldig viktig i forhold til alle temaer eleven jobbet med. Støtten kunne være konkrete, piktogrammer, bilder og tegn-til-tale. Informanten hadde også begynt å bruke en metode som skolen ellers fant nyttig. Det var tankekart om temaene de tok for seg. Informant C brukte all den visuelle støtten, nevnt over, også i tankekartmetoden. Da hadde hun fokus på de ulike delene av begrepene som former, farger, funksjoner og kvaliteter. Informant C brukte også deler av Karlstadmodellen i forhold til setningsoppbygging og bokstavinnlæring for eleven.

I arbeidet med elevens ordforråd og begrepsforståelse var Informant C opptatt av å gjøre ting i praksis. Eleven trengte selv å utføre handlinger, gjøre seg erfaringer og oppleve ord og begreper den jobbet med. For at eleven skulle være aktiv, brukte informant C mye lek og motorisk aktivitet i undervisningen. Eleven så mye i bøker, tok bilder og lagde bøker selv. Informanten la også stor vekt på repetisjon av det eleven jobbet med for at læringen skulle bli best mulig. Informant C så framgang i elevens begrepsforståelse og ordforråd, men det var en utfordring å få eleven til å generalisere begrepene i hverdagen. At eleven skulle kunne bruke språket i hverdagen var viktig for informanten. For at det eleven gjorde på skolen skulle knyttes sammen med morsmålet, sendte skolen periodeplaner hjem og informant C inviterte foreldrene til skolen for å se hva de jobbet med. Det var viktig for informanten å være bevisst på hvordan språket ble brukt i praksis. Informant C var selv minoritetsspråklig og så viktigheten av at begrepene ble lært ved flere innfallsvinkler. Repetisjoner av aktuelle ord på begge språkene, i elevens hverdag, var et viktig utgangspunkt for foreldresamarbeidet:

Å få foreldrene mest mulig på banen, få dem til å forstå viktigheten at de også snakker om samme ting hjemme på sitt eget språk enn vi snakker her. Når vi lærer telle til 3 på norsk da skal de også det hjemme. Når vi lærer farger og da blir det fokus på det. Så samarbeide at vi jobber parallelt med samme tingene.

Hun ville få foreldrene med i undervisningen ved å sende materiell hjem. Da skulle foreldrene samtale med eleven om det samme temaet på morsmålet, for eksempel tall eller farger. Dette var viktig for informant C, for at de best mulig skulle sikre at eleven forsto begrepet riktig og på begge språk. Informant C sin tankegang om å lære ordene på begge sine språk ser jeg i sammenheng med hva Egeberg sier om tospråklig utvikling, omtalt i kapittel 2.1. For elever med spesielle behov er det viktig og opprettholde og bruke førstespråket sitt. Ved å få presentert materiell først på førstespråket kan elevene lettere mestre det på andrespråket (Egeberg, 2007).

Kunnskapen om de ulike metodene hadde informant C fått gjennom egne erfaringer, internett og bøker.

5.2.4. Informant D

Skolen jobbet temabasert og valgte temaer ut fra hva som var aktuelt og hva elevene var opptatt av. I tillegg forholdt de seg til årsplanen sin. Skolen hadde mye ekskursjoner hvor det ble lagt vekt på å gi elevene erfaringer. Metodikken var å ta bilder av for eksempel fugler og lage små billedbøker om det elevene så på turen. Det ble skrevet aktuelle ordbilder og satt inn aktuelle piktogrammer. Personalet brukte også tegn-til-tale da de snakket om temaet. Erfaringer om begrepene ble fremhevet som viktig for å best mulig ivareta utviklingen av de språklige ferdighetene. Skolen la vekt på å ha en tverrfaglig årsplan for gruppa, som igjen ble tilpasset hver elev. Fag som musikk og kunst og håndverk ble også brukt for å jobbe med ordinnlæring og begrepsforståelse. Erfaringer i alle fag bygget opp om, og bidro til språkutviklingen til elevene.

I lese- og skriveopplæringen jobbet de med de ulike lydene og eleven mestret lydsammentrekning av to lyder. Eleven leste en del helord. De fulgte også et opplegg en annen skole og PP-tjenesten i kommunen hadde utarbeidet (Det samme som informant B nevnte), et lese- og skriveopplæringsopplegg for barn med spesielle behov. Dette opplæringsmaterialet hadde de fulgt systematisk og var fornøyd med det. Personalet så imidlertid at det kunne være utfordrende for denne aktuelle eleven å lytte ut lyder i lese- og skriveopplæringen. Problemstillingen hadde blitt drøftet med foreldrene. Mor hadde da sagt at det var de samme lydene hun hadde problemer med å uttale på norsk. Informant D trodde derfor problemet kunne ha sammenheng med morsmålet til eleven, og det å lære nye lyder på norsk. Informant D var opptatt av at personalet på skolen skulle snakke i korte, tydelige setninger med eleven og underbygge språket med tegn-til-tale. Dette var for å sikre forståelsen av ordene som ble brukt.

Informant D brukte piktogrammer, ordbilder og tegn-til-tale som støtte i språkopplæringen. ASK var vesentlig i innlæringen av nye ord. Etter hvert som eleven lærte seg ordene og brukte ordene aktivt i språket, så personalet at eleven brukte tegn-til-tale mindre og mindre som støtte til begrepene. Informant D tolket dette som at eleven forsto ordene og derfor ikke trengte denne støtten til språket lenger:

Eleven merker at vi forstår. Sånn blir det bare mer og mer av når vi jobber med eleven. Vi ser at tegna blir litt overflødig etter hvert og når eleven ikke bruker de sjøl

så blir de litt borte hos oss også. Men sånn er det på en måte. Det er en veldig fin støtte underveis for eleven.

Kunnskapen om metodene de brukte hadde informant D tilegnet seg gjennom mange års erfaring som spesialpedagog i skolen, og hatt mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Hun hadde også gått på kurs hvor hun hadde lært seg tegn-til-tale.

5.2.5. Oppsummering

Alle informantene la vekt på flere innfallsvinkler i arbeidet med begrepsforståelsen. De brukte tegn-til-tale, bilder og ordbilder. Praktiske erfaringer og konkrete ble fremhevet som viktig. Informant A og C fremhevet også viktigheten av å sende materialet de jobbet med hjem, slik at foreldrene og eleven kunne snakke om temaet på morsmålet hjemme. Informant A og C er selv minoritetsspråklige. Alle informantene var opptatt av elevens interesser i arbeidet med de begrepene som skulle læres. Det var viktig med gode tilpasninger og tilrettelegginger for å unngå misforståelser, og sikre best mulig innlæring av begrepene.

5.3. Hvilke tanker har lærerne gjort seg om morsmålsundervisning for eleven?

Her er jeg nysgjerrig på hvilke tanker læreren har gjort seg om morsmålsundervisning for eleven. Dette gjelder behovet for, og eventuelt gjennomføring av morsmålsundervisning. Spørsmålet jeg stilte konkret var ”Hvilke tanker har dere gjort dere om morsmålsundervisning for eleven? Hvorfor?”. For å utdype svarene hadde jeg oppfølgingsspørsmål som om morsmålsferdighetene var kartlagt –ordforråd og ordenes betydning for eleven, om de hadde definert morsmål og andrespråk for eleven, om de hadde tospråklig- eller morsmåls lærere, hva de underviste i på de ulike språkene, og om de merket noen kulturforskjeller som kunne påvirke hverdagen? Under spørsmålet om hvordan de strukturerte samarbeidet rundt eleven hadde jeg også et spørsmål om hvordan de brukte tolk.

5.3.1. Informant A

Informant A var opptatt av at de presenterte mest mulig materiell på to språk. Hennes fokus var at mest mulig av språkopplæringen skulle skje på to språk. Hun nevnte Vygotskys og Egebergs tanker (omtalt i kapittel 2.1.) om sekvensiell språkopplæring. Ved et allerede etablert språksystem hos barnet, og dette systemet brukes for å tilegne seg det nye språket

barnet møter, profiterer barnet på å få presentert materiell først på førstespråket for å lettere kunne mestre det på andrespråket (Egeberg, 2007). Informant A vektla, som Vygotsky, at mens man lærer et fremmedspråk, bruker en meninger som en allerede har lært på morsmålet. Jeg tolket informant A som at faktorer som er viktig å huske på er tidspunktet for når andrespråket inntreier, tilgangen til det nye språket og hvordan barnet blir stimulert på begge språkene sine (Egeberg, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2006; Gjevikhaug, 2009; Bråten, 2011).

På grunnlag av ovenfor nevnte tanker hadde skolen valgt informant A som den aktuelle elevens pedagog. Informant A hadde samme morsmål som eleven sin og prøvde å jobbe tospråklig med eleven. Alt materiell ble laget med ordbilde på morsmål og norsk knyttet til samme bilde. Denne støtten var også til hjelp for de andre som jobbet med eleven og foreldrene, når materialet ble sendt hjem. Skolen kunne da forstå hva eleven sa på sitt morsmål ut fra å lese på de ulike ordbildene de jobbet med, og motsatt for foreldrene. For eleven var det viktig å fortelle litt hva de holdt på med på skolen når eleven kom hjem. Og da kunne det være ord eller ting som ikke mamma skjønnte. Da kunne det skolen hadde fortalt om temaer være til hjelp slik at foreldrene skjønnte hva eleven snakket om.

Informant A hadde alle lærertimene med eleven i løpet av en uke. De hadde ofte med seg en annen elev eller var i gruppetimer med de andre elevene. Derfor var det ikke like mange timer med morsmålslærer som det kanskje så ut som på papiret. Det var derfor viktig for informant A å holde på de timene de måtte ha til morsmålsopplæring:

Det er jo så gunstig for eleven nå at jeg snakker morsmålet og kan litt om leseopplæring så det er bare morsomt å se hvordan det går.

Informanten forsøkte å snakke morsmålet med eleven hele tiden når de var sammen. Det så ut til at eleven først lærte seg bilder/PCS-symboler og tegn-til-tale før eleven uttalte norske ord. Alle temaene var tospråklige. Når tema blir presentert var det på norsk. Men bearbeidelsen av temaet var på morsmålet også. Som nevnt i kapittelet om kartlegging (kapittel 5.1.1.) var denne elevens morsmål kartlagt ved at de hadde gjennomført en Reynell-test på morsmålet. Eleven hadde startet leseopplæring, med helordslesing, på begge språk. Dette hadde de gjort fordi språkene var ganske lydlike.

Og det blir jo også anbefalt av en del at når det er veldig lik lydering, og når morsmålet ikke er så, språklig sett, langt fra norsk, særlig når det gjelder lyder og fonetikken, så skal man kunne starte leseopplæring på to forskjellige språk.

Morsmålet til eleven var definert som det språket de snakket hjemme og andrespråket var norsk, som ble snakket på skolen. Eleven hadde et søsken og de snakket litt blanding av morsmål og norsk med hverandre. Søskenet gikk i ”normal” skole og hadde ikke noe morsmålsopplæring. Foreldrene og informant A hadde snakket om viktigheten av at de snakket morsmålet hjemme med eleven:

Det er i hvert fall viktigere å snakke morsmålet hjemme enn at de snakker feil norsk eller gebrokkent norsk. Det er det ikke alle foreldre som alltid er så enig i.

Det var en utfordring med kulturelle forskjeller, selv om de var små. Det kunne være ulike tradisjoner ved høytidene som var viktig å forklare eleven og foreldrene. Til dette tenkte informant A at det ville bli viktig i fortsettelsen med en god del oversatt informasjon til hjemmet for å unngå misforståelser. Informant A var tolk på ulike møter og hun hadde oversatt og sendt hjem arbeidsplanene til eleven det første halve året på skolen. Det dukket allikevel opp problemstillinger i forhold til språket som trengte avklaringer i løpet av skoleåret:

Nå til påske så sto det ”alle skal ha på seg gult tøy”. Så skreiv mamma tilbake ”hva er gult tøy?”. Det skjønnte hun ikke, og jeg skjønner at hun tenkte ”tøy = toys” og det kunne hun ikke bruke.

5.3.2. Informant B

Informant B svarte raskt at eleven ikke hadde noe morsmålsundervisning. Det var ingen av elevene i spesialklassen som hadde det. De hadde norskundervisning og fikk ikke noe ekstra i forhold til morsmålsopplæring. Informanten tenkte det var en bestemmelse skolen hadde gjort:

Det har skolen kanskje valgt, at morsmålsundervisning har vi ikke.

Informant B prioriterte derfor at eleven skulle snakke norsk og lære norsk på skolen. Informanten startet å si noe om hva andre elever på skolen hadde, men stanset og fortalte heller om at skolen hadde noen assistenter som var flerspråklige. Det var tilfeldig om de kunne morsmålet til noen av elevene, og om de kunne snakke med elevene når de traff dem. De hadde ingen assistenter som snakket morsmålet til denne aktuelle eleven:

Men vi prioriterer at de skal snakke norsk.

Jeg tolket informant B slik at det, særlig i spesialklassen, var bestemt at det ikke skulle være morsmålsundervisning. Fokuset for opplæringen av de språklige ferdighetene var kun på norsk, støttet av ASK. Informant B var opptatt av at eleven skulle være sammen med medelever som hadde talespråk og på den måten kunne lære seg norsk. Ut over dette hadde ikke informant B noen tanker om morsmålsopplæring, siden det ikke fant sted for hennes elev. Skolen kunne bruke tolk på møter dersom det var behov for det.

Foreldrene opplevdes stort sett som veldig takknemlige for det skolen gjorde ovenfor barnet deres. De var glade for det skolen gjorde og de stilte ikke noen krav eller spørsmål til skolen:

Foreldrene ringer ikke til rektor og klager på at læreren ikke gjør jobben sin. Det kan andre norske foreldre gjøre. De er litt mer ydmyke og de godtar på godt og vondt. Hvis vi kommer og sier at nå har vi kuttet tre stillinger, så er det ingen kommentar på det, mens de norske foreldrene vil være rebelske på det. Så det merker vi forskjell på....

Jeg tolket Informant B dit hen at det at foreldrene ikke stiller krav til skolen også kunne være en årsak til at det ikke var noe morsmålsundervisning for eleven.

5.3.3. Informant C

Eleven til informant C opplevde en tospråklig hverdag med morsmålet hjemme og norsk på skolen. Skolen kunne også høre eleven snakke sitt morsmålet i lek. Informant C smilte og fortalte at eleven var kjempeflink til å banne på tre språk; morsmålet, norsk og engelsk. PP-tjenesten hadde spurt foreldrene om hvor mye barnet forsto og hvor mye språk barnet brukte hjemme, da de skulle utarbeide den sakkyndige vurderingen.

Informant C hadde mange tanker om at elever med minoritetsspråklig bakgrunn og spesielle behov trengte et støttende miljø rundt seg. Hun syntes det var viktig at morsmålet var godt utviklet, slik at morsmålet kunne være en hjelp i innlæringen av andrespråket. Dette ser jeg i sammenheng med Egebergs og Vygotskys tanker som er omtalt i kapittel 5.3.1. Informant C så flere utfordringer for eleven sin når det gjaldt videre språkutvikling. Denne skolen hadde heller ikke noe morsmålsundervisning for elevene i spesialgruppen. Til det kommenterte Informant C:

Det er sikkert null mulighet for at de skal få morsmålsundervisning, særlig når vi ser at de andre barn i vanlig klasse får mindre og mindre. Jeg personlig synes at det er viktig. Jeg synes at hvis et barn får et godt utviklet morsmål blir det lettere for dem og ta imot et nytt språk. Hvis de har et allerede utviklet begrepsapparat, da er det bare å gjøre det om til et annet språk. Det er flere forskjellige meninger rundt det. Noen sier at det er nødvendig og andre sier at det bare hemmer. Kanskje hemmer det i tid. Men etter hvert blir det bare en fordel.

Informant C underviste eleven på norsk. Hun var, som nevnt i kapittel 5.2.3., opptatt av å engasjere foreldrene i temaene de jobbet med på skolen. Dette tenkte hun kunne sikre at eleven snakket om det samme på begge språkene sine. Arbeidet med å engasjere foreldrene kunne være krevende til tider. Materiell fra skolen ble sendt hjem slik at mulighetene skulle være tilstede for tospråklig opplæring på den måten. I gruppen til eleven på skolen tok de opp som tema de ulike kulturelle bakgrunnene elevene hadde:

Men vi snakker om hvilken bakgrunn de har og elevene er stolte.

Jeg tolket informanten slik at tema om elevenes kulturelle bakgrunn ble særlig viktig når de ikke snakket morsmålet på skolen.

Skolen kunne bruke tolk på møter dersom det var behov for det. I øyeblikket var ikke det nødvendig. Begge foreldrene snakket godt norsk. Informant C var selv minoritetsspråklig, og så flere utfordringer i den tospråklige opplæringen for eleven sin. Egne erfaringer og erfaringer med sine egne barn brukte hun i arbeidet med eleven.

5.3.4. Informant D

Eleven til Informant D opplevde tre språk i sin hverdag. Foreldrene kom fra et tospråklig land og behersket derfor begge disse språkene. Søsken og denne eleven snakket et av foreldrenes språk og norsk når de var sammen. Informant D hadde ikke helt avklart hvordan de ulike språkene ble brukt dem imellom. Foreldrene mente at eleven forsto det språket de snakket sammen, men at det var norsk eleven behersket best. På skolen ble det kun snakket norsk. Det var ingen tospråklig opplæring for denne eleven, eller andre minoritetsspråklige elever på skolen, som informanten visste om:

Morsmålsundervisning har vi ikke. Men det er klart at det kunne sikkert ha vært en styrke å hatt det. Og særlig i foreldresamtalen, men det blir jo liksom ikke brukt.

Ut av dette utsagnet tolker jeg at informant D tenkte det var viktigst med oversettelse til morsmålet i foreldresamarbeidet. Videre tenker informant D at eleven hennes ikke kan få morsmålsundervisning siden ingen andre ved skolen ser ut til å ha det.

Siden de på skolen kun snakket norsk var informant D opptatt av å være bevisste på hvordan personalet brukte det norske språket når de snakket med eleven. Som nevnt tidligere, i kapittel 5.2.4., var tilrettelegginger med ASK og fullstendige setninger viktig for å sikre best mulig språkutvikling på norsk for eleven. Slik jobbet skolen også med flere av de andre elevene i spesialgruppen med norsk som morsmål. Informant D merket lett på eleven når det ble misforståelser på grunn av språkene. Personalet hadde også merket seg at eleven hadde problemer med noen lyder i leseopplæringen. Dette hadde informanten, som nevnt i forrige kapittel, tatt opp med mor og fått bekreftet at kunne ha sammenheng med morsmålets lyder. De var veldig bevisst denne problemstilling i arbeidet med eleven:

Eleven skiller ikke godt nok når hun hører de lydene. Og det trur jeg har noe med mors språk å gjøre.

Eleven hadde artikulasjonsvansker og logoped hadde vært inne i bildet tidligere. Dette arbeidet var nå avsluttet. Informant D gjorde seg allikevel noen tanker om at de forvekslingene mellom lyder hos eleven, kunne skyldes at eleven hadde et annet morsmål enn norsk. Jeg tolker derfor informanten D som litt nysgjerrig på hva en morsmålslærer kunne bidratt med for å minske misforståelser i språket og i arbeidet med lydtraining på elevens ulike

språk. Informanten virket nesten skyldbetyngt da jeg innledet området i intervjuet om morsmålsundervisning, første sitatet i dette delkapittelet over.

Informant D brukte ikke tolk i samarbeidet med foreldrene til denne eleven. Hun hadde brukt det tidligere med andre foreldre. Disse foreldrene behersket det norske språket godt nok til at de ikke trengte tolk i samtalene. Informant D merket ingen kulturforskjeller som påvirket opplæringen i stor grad. Familien var godt integrert i det norske samfunnet.

5.3.5. Oppsummering

Av de fire informantene var det kun én som jobbet med morsmålsopplæring med sin elev. Det var kanskje litt tilfeldig i og med at denne læreren hadde samme morsmålet selv. Skolen hadde allikevel gjort et bevisst valg ved å la denne læreren jobbe med den aktuelle eleven, for å utnytte den kompetansen hun innehadde. De andre tre hadde ikke noe morsmålsundervisning med elevene sine. De brukte heller ikke tolk i samtaler med foreldrene. Informant A og C sendte hjem arbeidsplaner for å prøve å sikre at elevene fikk snakket om temaene på to språk. Disse informantene hadde også sammenfallende tanker om at opplæring på morsmålet og andrespråket var en styrke for å fremme begrepsforståelse på begge språk, og at begrepsforståelsen gikk via morsmålet som en base for andrespråket. Informant B, C og D opplevde ikke at noen elever fikk morsmålsopplæring, og mente ikke det var mulig for deres elever å få det.

5.4. Oppsummering av resultater

Når jeg nå skal oppsummere resultatene på alle de tre forskningsspørsmålene vil jeg se på hovedtrekkene fra de tre delene i kapittel 5;

- 1) Blir elevens språklige ferdigheter kartlagt? I så fall, hvordan gjøres det,
- 2) I hvilken grad vektlegger lærerne utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse,
- 3)Hvilke tanker har lærerne gjort seg om morsmålsundervisning for eleven?

Resultatene fra intervjuene indikerer at det var litt varierende hvor mye de ulike informantene gjennomførte ulike metoder og former for kartlegging av eleven. Kun én informant var klar på at formell kartlegging av morsmålet ble brukt aktivt og systematisk i arbeidet med de språklige ferdighetene. Denne skolen brukte både formelle tester og observasjoner og

uformelle observasjoner i hverdagen rundt eleven. De andre informantene var mer diffuse når det gjaldt temaet kartlegging. Alle observerte eleven i forhold til de metodene de brukte, men det var ikke satt inn i system. Jeg tolket likevel informantene slik at de arbeidet med en slags dynamisk kartlegging med utprøving og evaluering i en sirkulær prosess. Alle informantene la vekt på at PP-tjenesten sin rolle var viktig i arbeidet med kartlegging av elevene. Skolen og PP-tjenesten samarbeidet hvert tredje år, og ut fra dette samarbeidet skrev skolene elevenes IOP. I det daglige arbeidet jobbet skolen med jevnlig vurderinger ut fra resultatene de så med elevene. To av informantene ønsket at de jobbet mere og bedre med systematisk kartlegging av eleven.

I resultatene av det andre forskningsspørsmålet mitt, i hvilken grad vektlegger lærerne utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse, ble det klart at alle informantene brukte flere innfallsvinkler i arbeidet med begrepsforståelsen. De brukte tegn-til-tale, bilder og ordbilder. Praktiske erfaringer og konkrete ble fremhevet som viktig. To av informantene (A og C) sendte materiellet de jobbet med hjem, slik at foreldrene og eleven kunne snakke om temaet på morsmålet hjemme. Disse to informantene er selv minoritetsspråklige. Alle informantene var opptatt av elevens interesseområder i arbeidet med de begrepene som skulle læres. Det var viktig med gode tilpasninger og tilrettelegginger for å unngå misforståelser, og sikre best mulig innlæring av begrepene. Alle informantene var opptatt av elevenes språklige ferdigheter og så på dette som grunnlaget for alt arbeidet de jobbet med i skolen for elevene. Jeg velger å sette dette i sammenheng med Vygotskys tanker om at tenkning og språk er to tett sammenvevde deler av vår bevissthet.

I resultatene for mitt siste forskningsspørsmål, om hvilke tanker har lærerne gjort seg om morsmålsundervisning for eleven, var det kun en av informantene som jobbet med morsmålsopplæring med sin elev. De andre tre hadde ikke noe morsmålsundervisning med elevene sine. De brukte heller ikke tolk i samtaler med foreldrene for tiden, men hadde gjort det tidligere da det var behov for det. To av informantene sendte hjem arbeidsplaner for å prøve å sikre at elevene fikk snakket om temaene på to språk. Disse informantene hadde også sammenfallende tanker om at opplæring på morsmålet og andrespråket var en styrke for å fremme begrepsforståelse på begge språk, og at begrepsforståelsen gikk via morsmålet som en base for andrespråket. Informant B, C og D opplevde ikke at noen elever fikk morsmålsopplæring, og mente ikke det var mulig for deres elever å få det. De samme tre

informantene opplevde at det ikke var vanlig å gi elever morsmålsopplæring ved skolen, og mente derfor at det ikke var mulig for deres elever å få det.

6. Drøfting

I foregående kapittel har jeg presentert resultatene fra intervjuene. Jeg avsluttet kapittelet med en kort oppsummering ved å bruke forskningsspørsmålene mine. I forrige kapittel viste jeg også forskjeller og likheter blant informantene mine. I dette kapittelet vil jeg forsøke å sette resultatene i en større kontekst. Jeg vil dele kapittelet i 4 deler. I del 1,2 og 3 vil jeg drøfte resultatene mine i lys av forskningsspørsmålene mine. Teori og forskning, presentert i kapittel 2 og 3, vil bli tatt opp igjen i drøftingen. I del 4 vil jeg reflektere over forskningsprosessen, sterke og svake sider ved min undersøkelse, og til slutt se på muligheter for videre forskning.

6.1. Blir de språklige ferdighetene til elever med minoritetsspråklig bakgrunn og Down syndrom kartlagt, og isåfall hvordan gjøres det?

Jeg har valgt å ta for meg litt om kartlegging på grunn av at det kan ses på som vurdering av erfaringer med tanke på å tilrettelegge opplæring og tilbud. Jeg velger også å se kartlegging som å vurdere utbytte av gitt opplæring (Egeberg, 2007), se kapittel 2.3.

På spørsmål om mine informanter kartlegger elevens språklige ferdigheter, og i så fall hvordan, var det litt varierende hvor mye de ulike informantene gjennomførte ulike metoder og former for kartlegging. Kun én informant var klar på at formell kartlegging ble brukt aktivt og systematisk i arbeidet med de språklige ferdighetene til eleven. Denne informanten brukte både formelle tester, observasjoner og uformelle observasjoner i hverdagen rundt eleven sin. De andre tre informantene var mer vage når det gjaldt temaet kartlegging. Alle observerte eleven i forhold til de metodene de brukte, men kartleggingen var ikke satt inn i system. De formelle testene utførte PP-tjenesten for de tre siste informantene. En av informantene skulle gjerne ønske de var bedre på kartlegging, ut over det de allerede utførte ved utarbeiding av IOP og rapporter.

Det finnes mange måter å gjennomføre kartlegging på. Det kan være fra uformelle observasjoner i opplæringsmiljøet, til formelle standardiserte tester utført av eksterne sakkyndige personer. Strandkleiv & Lindbäck (2005) beskriver ulike typer kartlegging. En av de typene kaller de for prosessorientert kartlegging. I dette legger de at systemene i skolen og rundt eleven ikke er en statisk størrelse, men bør være i stadig utvikling. Som pedagogisk verktøy mener de videre at kartlegging brukes for å sette i sving læringsprosesser som fremmer faglig og sosial utvikling. Kartlegging kan da tolkes som en dynamisk prosess i

arbeidet med undervisningen rundt hver enkelt elev. En slik dynamisk prosess kan være i tråd med hva mine informanter sier om arbeidet med kartlegging rundt deres elev. Noen av informantene svarte raskt at de ikke gjennomførte kartlegging av deres elever. Men etter noen oppfølgingsspørsmål ble det forklart at de gjorde fortløpende evalueringer og observasjoner i forhold til de oppgavene eleven jobbet med. Disse observasjonene og evalueringene ble igjen lagt til grunn for valg av nye oppgaver til eleven. På den måten kan man si at de var i en stadig prosess og et dynamisk arbeid rundt elevens arbeid og behov.

Når det gjaldt spørsmål om hvordan foreldrene involveres i utformingen av undervisningen var informantene mine litt todelt. To informanter snakket om elevens ordforståelse og deres tospråklighet med foreldrene. De andre to informantene beskrev foreldresamarbeidet som utfordrende i forhold til deltakelse, og å innhente den informasjonen de trengte om eleven i hjemmesituasjon. De hadde derfor lite grunnlag for å si noe om elevens morsmålsferdigheter. Egeberg (2007) understreker viktigheten av godt foreldresamarbeid i kartleggingsfasen for minoritetsspråklige elever. Foreldresamarbeid kan være viktig for å få med seg mest mulig av elevens erfaringer som kan påvirke språkutviklingen. Foreldresamarbeidet anbefales også å gå inn som en del av kartlegging i forkant av et nytt opplæringstema og dets innhold. I utredning av minoritetsspråklige elever vil det ofte være aktuelt å teste ferdigheter gjennom både første- og andrespråket. Resultater må derfor ikke brukes alene, men sammenliknes med annen informasjon om ferdigheter på det aktuelle språket. Det egentlige ordforrådet til en person som er tospråklig regner Egeberg (2007) som ordforråd på elevens beste språk og ord på det andre språket, som man ikke kan på det første. Kay-Raining Bird (2005) omtaler også at foreldre og lærere skal se på behovene for elevene i arbeidet med deres tospråklige utvikling. Da vil en kunne forutsette at samarbeidet kunne avdekke ordforrådet på begge språk. Egeberg (2007) fremhever kunnskap om tidligere erfaringer som et viktig utgangspunkt for god tilrettelegging av pedagogiske tiltak, men også for å forstå ferdigheter og mestring i en kartleggingsfase. Informasjon om barnets erfaringer og utvikling kan være helt nødvendig for å kunne vurdere og forklare atferd, prestasjoner og funksjoner. Dette gjelder både i pedagogiske situasjoner og på formelle tester.

En av informantene (A) hadde definert hvilket språk de regnet som elevens førstespråk. Den samme informanten var også bevisst på hva de gjorde for å jobbe med førstespråket for å bli bedre på andrespråket. De andre underviste i norsk og så ikke noen muligheter for å jobbe med morsmålet på skolen. Kay-Rainig Bird, et.al. (2005) konkluderte sin forskning med at det

var viktig at tospråklige barn med Down Syndrom fikk tilpasset støtte i begge språk for å sikre best mulig språklig utvikling. De ser det er vanlig med økende diskrepans mellom språklige ferdigheter og øvrige kognitive ferdigheter. De mener videre at lærere og foreldre bør se etter de individuelle behovene innenfor denne elevgruppen. Mine funn viser at lærerne bruker en prosessorientert holdning (Strandkleiv & Lindbäck, 2005) i forhold til kartlegging. Dette kan hjelpe personalet til å se elevens individuelle behov i forhold til sin tospråklige utvikling, og forskjellen mellom elevens språklige ferdigheter og kognitive ferdigheter. Vekslingen mellom egne daglige vurderinger og PP-tjenestens formelle tester er metoden informantene bruker i arbeidet med kartlegging.

Når man ser på undersøkelsen Glæsel & Kidde (2005) utførte i Danmark kan det være noen sammenfallende uttalelser med mine resultater. Dette gjelder i forhold til PP-tjenestens rolle i kartleggingen og anbefalingene de gir i etterkant. Mine informanter hadde erfaring med at PP-tjenesten gjorde kartlegginger hvert tredje år. Tre av informantene hadde lite kunnskap til om elevenes kompetanse på morsmålet ble kartlagt. En informant trodde foreldrene var spurt om elevens forståelse av ulike ord. Glæsel & Kidde (2005) anbefaler at PP-tjenesten innhenter opplysninger om barnets språklige kompetanse på morsmålet, og sammenhengen mellom morsmålet og andrespråket. Videre anbefaler de at PP-tjenesten skriver sakkyndige vurderinger, slik at elevens funksjonsnivå er tydelig, og kan inngå i planleggingen av undervisningen. Til slutt anbefaler Glæsel & Kidde at PP-tjenesten øker bruken av tolk i testsituasjoner, for bedre å få kartlagt barnets totale kompetanse. Dette kan man se er i tråd med hva Egeberg (2007) sier for å få kartlagt barnets morsmålsferdigheter. Mine informanter brukte de sakkyndige vurderingene som grunnlag for utarbeiding av IOP til elevene sine. Tydeligheten i anbefalingene i den sakkyndige vurderingen kan derfor sees på som viktig. Det kan se ut til at resultatene i mine intervjuer, når det gjelder kartlegging, er sammenfallende med hva Glæsel & Kidde (2005) beskriver.

Engen & Kulbrandstad (2009) stiller spørsmål om; når, hvordan, hvilke kriterier som skal ligge til grunn, og hvem som tar avgjørelsen om når eleven har tilstrekkelig kunnskap i norsk, se kapittel 1.1. Dette er avgjørende for hvilket tilbud elever skal få om morsmålsopplæring, Opplæringsloven §2.8. Det kan se ut til at tre av mine informanter ikke opplever at disse spørsmålene er besvart, som grunnlag for det opplæringstilbudet som gis til deres elever. Det kan se ut som at antagelsen, nevnt i kapittel 1.1., om at besvarelsen av spørsmålene til Engen & Kulbrandstad blir vanskelig for elever med en utviklingshemming.

Informantene mine svarte også på spørsmål om foreldrenes involvering i utformingen av undervisningen. Skolene forsøkte å sende planer hjem for å sikre informasjon og at hjemmet kunne samtale på morsmålet med eleven, om temaer skolen jobbet med. Tre av informantene hadde ikke oversatt brev som skulle sendes hjem. De samme tre informantene opplevde at foreldrene ikke ga særlig tilbakemelding når det gjaldt undervisningen til eleven. Ut fra disse uttalelsene kan det se ut til at FUG sin innstilling, beskrevet i kapittel 1.1., til ”Mangfold og mestring NOU 2010:7, delvis samstemmer med hvordan forelderrollen beskrives av mine informanter. Foreldre til elever med særskilte behov og minoritetsspråklig bakgrunn som ikke kjenner systemet og rettighetene, kan risikere og ikke få den opplæringen de har krav på.

6.2. Hvilke tanker har lærerne gjort seg om å bruke ulike metoder for å fremme elevens utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse?

Mine funn viser at alle informantene la vekt på flere innfallsvinkler i arbeidet med de språklige ferdighetene. Ordforråd og begrepsforståelse var fokus for informantene når de tenkte tverrfaglige prosjekter og i det direkte arbeidet med eleven om innlæring av ord og ordforståelse. Det kan se ut til at tanken om å lære ord og forstå ord var til dels sammenfallende med Vygotskys idé om ”akademiske begreper”. Innlæringen av ord og ordforståelse starter med de generelle oppfatninger for så å gå videre til de mer konkrete betydningene av ordene. Informantene beskrev flere metoder de brukte i trening av ordforståelse; Karlstadmodell, tankekart og en modell utviklet av PP-tjenesten i den aktuelle kommunen. Enkelte begreper ble utforsket for så å bli kategorisert og satt sammen med andre begreper i en sammenheng. I det individuelle arbeidet for eleven ble det fremhevet av informantene at elevene skulle gjøre seg egne erfaringer. På den måten får informantene til den vekselvirkningen Vygotsky fremhever skal til i begrepslæringen. Vygotskys ”spontane begreper” utvikles gjennom egne erfaringer, der forståelsen av ordene blir til med utgangspunkt i at ordenes konkrete betydning dannes først, for så å utvides til en mer generell forståelse av begrepets betydning og posisjon til andre konkrete. Denne vekselvirkningen mellom former for innlæring så jeg som en underliggende forståelse hos alle mine informanter.

Alle elevene i undersøkelsen min brukte ASK som støtte i innlæring av begreper og i det daglige språket sitt. ASK var en naturlig og viktig del av hverdagen for informantene, i ulik

grad ut fra støttebehovet til eleven. Tilpassede kommunikasjonsformer for personer som ikke har klart å tilegne seg tilstrekkelig språklige og kommunikative ferdigheter i et språkmiljø ble lovfestet i Opplæringsloven §2-16, 1. August 2012, se kapittel 2.4.3. Mine intervjuer ble gjennomført våren 2012. I så henseende var informantene mine allerede godt i gang, før lovverket var på plass, med de tilretteleggingene elevene deres trengte og fikk krav på. For flere elever med Down syndrom ser jeg gode tilpasninger av ASK-materiell som en viktig del av deres opplæring av ord og begrepsforståelse. Bruners tanker, se kapittel 2.2., om ”Ikonisk representasjon” i språket ved hjelp av bilder, film, plakater og lignende, forstår jeg som en beskrivelse av hvordan ASK kan fungere i språkinnlæringen for noen elever med Down syndrom. En individuell tilpasning vil være viktig i alle deler av språktreningen for elever med spesielle behov. De språklige vanskene ved en utviklingshemming ser ut til å være de samme enten barnet er en- eller flerspråklig (Kay-Raining Bird, 2005).

Praktiske erfaringer og konkrete ble fremhevet som viktig av informantene. Bruners tanker om ”enaktiv representasjon” ved hjelp av handlinger og erfaringer med konkrete er viktig i språkinnlæringen. Språket og begrepsforståelsen kan være kontekststyrt, og Hagtvatn (2004) sier at barnet bruker ord til å beskrive ut fra situasjonen de er i. Dersom barnet har mange erfaringer og rike assosiasjoner til et ord, gir det bedre muligheter til å forstå mening når ordet brukes på nye måter (Egeberg, 2012). De ulike metodene som informantene valgte å bruke, virket til å vektlegge erfaringer som en del av innlæring av ord og begrepsforståelse. Et godt fundament i ordinnlæringen kan ses på som viktig uansett hvilket språk det skjer på, dersom man skal tenke Cummins sin tanke om et felles fundament for alle de språk vi tilegner oss. Det vil være en vekselvirkning mellom de språkene man lærer på og hvordan ordene påvirker språkene eleven bruker (Baker, 2006). To av informantene tenkte at innlæringen burde skje på begge av elevens språk. De sendte derfor hjem planer og materiell slik at foreldrene kunne snakke på morsmålet om samme temaer, ord og begreper som skolen gjorde. Det var viktig med gode tilpasninger og tilrettelegginger for å unngå misforståelser, og sikre best mulig innlæring av aktuelle begreper. Hagtvatn (2004) sier at barn som hører mange ord, lærer mange ord. Det kan da tenkes at elevene lærer de ordene de hører. Men for denne gruppen med elever med Down syndrom var det viktig at ordene også ble erfart for å bli en del av elevens ordforråd og ekspressive ordforråd. Det vil jeg anta gjelder flere barn med Down syndrom. Igjen er den individuelle tilpasningen viktig og vil henge sammen med kartleggingen som gjøres av elevenes ordforråd og begrepsforståelse.

Alle informantene var opptatt av elevens interesser i arbeidet med de begrepene som skulle læres. De gjorde seg fortløpende refleksjoner om hva eleven trengte av materiell og hvordan tilpasse ulike metoder til elevens behov. Jeg opplevde at elevens behov sto i fokus og at de valg som ble gjort var godt fundamentert hos pedagogene. Språk var viktig for informantene. Og som en av dem sa om språk: ”For meg er det det viktigste at man får et språk, så man kan kommunisere.”, se kapittel 5.2.2. Metodene de valgte var prøvd ut på flere elever med spesielle behov, og flere andre elever i elevenes grupper virket til å følge sammen metode. Blant metodene som ble nevnt var Karlstad-modellen av Irené Johansson, og ulike bilde- og ordbildemateriell som var laget for elever med spesielle behov. Karlstad-modellen er en kjent metode å bruke i språktrening med barn med spesielle behov. Det var kun én av informantene som brukte denne metoden på elevens morsmål. Ellers kunne det virke som min antagelse om at elevenes spesialundervisning ble tilpasset for å dekke elevens behov på grunn av deres diagnose, og ikke i så stor grad dekke deres minoritetsspråklige bakgrunn og behov ut fra denne. Det ser ut til at det er elevens funksjonshemming som styrer for tilretteleggingen av elevens opplæringstilbud. En slik antagelse vil også være avhengig av hvilke tanker lærerne har gjort seg rundt morsmålsundervisning for elevene.

6.3. Hvilke tanker har lærerne gjort seg om morsmålsundervisning for denne elevgruppen?

Av mine fire informanter var det kun én som jobbet med morsmålsopplæring med sin elev. Det var kanskje litt tilfeldig, i og med at denne læreren hadde det samme morsmålet selv. Skolen hadde allikevel gjort et bevisst valg ved å la denne læreren jobbe med den aktuelle eleven for å utnytte hennes kompetanse. Læreren selv (informant A) oppfattet jeg som veldig bevisst rundt hvordan morsmålsundervisningen til eleven skulle være. Informant A viste til Egebergs (2007) tanker om å kartlegge elevens morsmålferdigheter, og underviste om samme tema med begreptrening på begge språk. Denne informanten var også opptatt av at de skulle bruke morsmålet til eleven på hjemmearenaen, som er i tråd med hva Baker (2000) sier for å underbygge identitets- og selvutvikling. Det var viktig for informant A at morsmålet ble snakket hjemme, og ikke norsk. For hennes elev var norskkunnskapene i hjemmet dårlige og informant A var redd det kunne bidra til feilinnlæring av norsk.

De andre tre hadde ikke noe morsmålsundervisning med elevene sine, de underviste kun på norsk. Det viste at det var store forskjeller mellom hva min informanter gjorde i praksis når

det gjaldt morsmålsundervisning. Informant C sendte hjem planer for at det kunne føre til en viss sammenheng mellom hva eleven kunne snakke om på morsmålet sitt, og hva eleven lærte av norsk på skolen. Informant C ønsket at det kunne være mer og bedre morsmålsundervisning for eleven. Egeberg (2007) mener det er viktig at materiell blir presentert på morsmålet og andrespråket. Egeberg ser helst at ord blir presentert på morsmålet først før det blir tatt med i undervisningen på andrespråket. Jeg ser også fordelene ved å kunne jobbe slik som Egeberg skisserer, men dersom muligheten for morsmålsundervisning ikke er tilstede, synes jeg informant C imøtekommer behovet på en god måte. En faktor skolen ikke har kontroll på er hvordan hjemmet tar opp planer som sendes hjem. Det vil avhenge av et godt foreldresamarbeid. Gjervan (2006) sier at dersom det hevdes at elevene kan lære seg norsk på skolen og morsmålet hjemme, viser det en mangel på kunnskap om barns utvikling og språklig tilegnelse.

Tre av informantene i undersøkelsen opplevde at ingen av deres elever fikk morsmålsopplæring, og mente at det ikke var mulig for deres elever å få det, på skolen. Dette sa de ut ifra hva de opplevde ellers på skolene for de minoritetsspråklige elevene i normalklassene. Jeg forsto det slik at det var vanskelig å få tak i morsmåls lærere, og at det var sjelden elever fikk dekket behovet for morsmålsopplæring. Opplæringen foregikk på norsk for alle elevene. Dersom dette stemmer kan man stille seg de samme spørsmålene som Engen & Kulbrandstad (2004), om hvilke kriterier som legges til grunn for å avslutte morsmålsopplæring for elevene. Opplæringsloven bruker begrepene ”tilstrekkelig kunnskap i norsk” og Læreplan i grunnleggende norsk sier, ”elevene skal være i stand til å følge opplæringen etter den ordinære læreplan i norsk”. For elever med Down syndrom vil det kanskje være vanskelig med ordinær læreplan uansett språklig bakgrunn. Hvordan skal lærerne da vurdere når eleven har tilstrekkelige kunnskaper i norsk? Det syntes også å se ut som at det var vanskelig å få tak i morsmåls lærere til de aktuelle språkene skolen til en hver tid trengte. Derfor ble det heller ikke morsmålsopplæring for elevene. Jeg tolket informant C som tydelig bekymret for hvilke muligheter de hadde til å drive morsmålsopplæring, og hva det gjorde med den språklige utviklingen til elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Flere av teoretikerne jeg har nevnt i kapittel 2 og forskerne i kapittel 3, er opptatt av tospråklig opplæring skal skje i og på to språk (Sand, 2008). Det fremheves også at spesialundervisning og tospråklig opplæring ikke går på bekostning av hverandre, men kan skje i tråd med hverandre (Buckley, 1998; Baker, 1996; Baker, 2000; Egeberg, 2007; Kay-

Raining Bird, 2005; Vygotskij, 2001; Wilken, 2003). I kapittel 2.2. om språklige ferdigheter understreker flere (Egeberg, 2007; Vygotskij, 2001; Hagtvet, 2004) at språket er et viktig redskap for å behandle informasjon og som grunnlag for læring. I følge Næss (2012) kan barn med Down syndrom ha en omfattende språkvanske som affiserer både reseptive og ekspressive språkferdigheter, kapittel 2.5.1. Likevel finner Kay Raining-Bird (2005) at tospråklighet ikke er ufordelaktig for språkutviklingen for barn med Down syndrom, kapittel 3.1. Øzerk (2012) påstår at det er mange rektorer som ikke vet at elever som får spesialundervisning etter §5-1 i Opplæringslova, også kan få tiltak om særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring etter §2-8 i Opplæringslova, kapittel 1.1. Hva som er årsaken til at flere av mine informanter ikke gir morsmålsopplæring til sin elev vet jeg ikke. Ut fra mine resultater ser det ut til at Øzerk kan ha rett i sin påstand. Om det skyldes uvitenhet, mangel på resurser eller vanskelig å finne morsmåls lærere skal jeg ikke gå nærmere inn på. Men halvparten av mine informanter så på morsmålsopplæring som viktig. Det var kun 1 av 4 som jobbet med morsmålsopplæring med sin elev.

6.4. Refleksjon over resultatene og forskningsprosessen

I starten av denne undersøkelsen ble det klart for meg de ulike delene jeg trengte å få informasjon om for å kunne gå inn i temaet minoritetsspråklighet hos elever med Down syndrom, og hvordan deres utvikling av språklige ferdigheter kunne utvikles. Områder jeg måtte undersøke var Down syndrom, språklig utvikling i forhold til ordforråd og begrepsforståelse, minoritetsspråklighet og kartlegging. Jeg startet opp med å se på det generelle i de aktuelle delene og begrepene for så å tilnærme meg det spesielle jeg var ute etter. Underveis har jeg stilt meg spørsmål om oppgavens ulike delers påvirkning av hverandre. utfordringer har det også vært i forhold til utenlandsk litteratur og forskning, og mitt forsøk på å se det inn i vårt norske skolesystem.

Kvale & Brinkmann (2009) skiller mellom to perspektiver på den som blir intervjuet: en informant og en representant. I min undersøkelse ser jeg på de jeg har intervjuet som informanter fordi de bidrar med sine tanker og erfaringer om Down syndrom, minoritetsspråklige elever og utvikling av språklige ferdigheter. Det er informantenes subjektive tanker som er bakgrunnen for drøftingen i denne oppgaven.

Begrensningene i denne oppgaven er flere. Men mest av alt er antallet informanter, kun fire lærere, en stor begrensning når man skal vurdere undersøkelsens gyldighet ut over mitt utvalg. Alle informantene har lang erfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet, men til dels lite erfaring i arbeid med minoritetsspråklige elever. To av informantene var selv minoritetsspråklige og hadde med seg sin erfaringsbakgrunn ut fra det.

Mine begrensninger som intervjuer har også påvirket resultatene i undersøkelsen. Min mangel på erfaring med gjennomføring av intervjuer har til tider gjort at svarene ble for lite konkrete, i forhold til hva undersøkelsens ordlyd beskriver. I det semistrukturerte intervjuet blir oppfølgingsspørsmålene viktig. Min tilstedeværelse kunne med fordel vært mer direkte med hensyn til oppfølgingsspørsmålene, for å fått mer konkrete og utfyllende svar fra alle informantene. Det kunne igjen ført til mer utdypende data. Håper allikevel at strukturen og gjennomføringen i undersøkelsen har påpekt noen aspekter ved problemstillingen.

6.4.1. Videre forskning

Det ser ut til å være flere, og slik jeg ser det viktige muligheter for fremtidig forskning på feltet Down syndrom og minoritetsspråklig bakgrunn. Det er flere utfordringer innenfor den generelle språklige utviklingen, for denne gruppen, som trenger å bli belyst videre. Faren er å forenkle i stedet for å få frem kompleksiteten i situasjonen. Noe jeg ser som interessante å få belyst i fortsettelsen er en grundigere og større undersøkelse, hvor man ser på forskjeller mellom de som får tospråklig opplæring og de som ikke får det, blant barn med Down syndrom. Det kunne vært spennende og sett på om det utgjør noen forskjell i disse elevenes språkutvikling.

Dersom resultatene mine stemmer, om at det er lite tospråklig opplæring for denne elevgruppa, kunne det vært spennende og sett på hva som skal til for at de skal få mer tospråklig opplæring? Kan man forvente mer, som en av informantene sa, når ikke de andre i normalskolen får tospråklig opplæring? Eller kanskje man skulle snudd på en holdning, om at de ikke kan ha tospråklig opplæring på grunn av sin utviklingshemming, og sagt at fordi de har en psykisk utviklingshemming er det viktig at de får tospråklig opplæring i tillegg til sin spesialundervisning (Øzerk, 2012). Hvilke kunnskaper og holdninger som finnes i skoleverket om å tenke begge de nevnte tilretteleggingene, for denne elevgruppa, kunne vært interessant og sett på.

7. Avslutning

Det er her drøftet om elever med Down syndrom og minoritetsspråklig bakgrunn blir kartlagt i forhold til deres språklige ferdigheter, i så fall hvordan blir kartleggingen gjort. Videre har det blitt drøftet hvilke tanker lærerne har gjort seg om ulike metoder de bruker for å fremme elevenes utvikling og språklige ferdigheter. Til slutt har det blitt drøftet hvilke tanker lærerne har gjort seg om morsmålsundervisning for elevene. Det konkluderes på bakgrunn i egne funn, annen forskning og teori med følgende: lærerne ser ut til å bruke kartlegging, i hovedsak, på en uformell og dynamisk tilnærming når elevens språklige ferdigheter skal kartlegges. Metodene som blir valgt for å fremme utvikling av språklige ferdigheter, som ordforråd og begrepsforståelse, har hovedfokus mot elevens spesialpedagogiske behov. Morsmålsundervisning til elever med Down syndrom og minoritetsspråklig bakgrunn blir sjelden gitt.

Hvordan opplever et utvalg lærere å undervise minoritetsspråklige elever med Down syndrom, og hva tenker de om elevenes tospråklige opplæring? Det kan ut fra mine funn se ut til at det undervises med tradisjonelle spesialpedagogiske metoder når det snakkes om språklige ferdigheter som ordforråd og begrepsforståelse. Lærerne var engasjerte og positive i arbeidet med elevens språklige ferdigheter. Alle lærerne hadde stort fokus på språk og kommunikasjon som en viktig del av elevenes opplæringstilbud. Hos 3 av 4 lærere ble det kun undervist på norsk, ikke noe av undervisningen var tilrettelagt for tospråklig opplæring, på skolen, for disse elevene. De samme 3 lærerne trodde ikke deres elev, med Down syndrom, ville få tospråklig opplæring som en del av sitt undervisningstilbud. Én elev fikk tospråklig opplæring av morsmålslærer.

Jeg tror min oppgave kan ha belyst et viktig område innenfor et lite område av det spesialpedagogiske feltet i skolesystemet i dag. Jeg tar for meg elever med Down syndrom i min oppgave, men jeg vil allikevel hevde at den samme situasjonen er aktuell for andre grupper med utviklingshemming, viser til Gjevikhaug (2009). Øzerk (2012) sin påstand om at flere rektorer ikke vet om at opplæring med bakgrunn i §2-8, særskilt språkopplæring, og §5-1, spesialundervisning, kan skje parallelt, kan nok se ut til å være gjeldende for flere lærere også. Denne oppgaven kan være en liten del av å øke bevisstheten om at elever bør og kan få tospråklig opplæring, også når de har Down syndrom. Forskning (Kay-Raining Bird, 2005;

Feltmate, 2008) viser at det ikke er ufordelaktig for denne elevgruppa å få opplæring på begge språk.

Referanseliste

Asmervik, S., Ogden, T., & Rygvold, AL. 1996. *Innføring i spesialpedagogikk. 4. Opplag*. Oslo: Universitetsforlaget

Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4th ed)*. Clevedon: Multilingual Matters

Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Bråten, I. (Red) (2011). *Vygotsky og pedagogikken. 6. Opplag*. Oslo: Cappelen Akademisk

Buckley, S., Emslie, M., Haselgrave, G., Leprovst, P., & Bird, G. (1993). *Utvikling av språk og leseferdigheter hos barn med Down syndrom. 2. Utgave*. Portsmouth UK: The University of Portsmouth.

Buckley, S. (1998). Bilingual children with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update, 1998(1)*, 29-30.

Buckley, S. (2002). Can children with Down syndrome learn more than one language? *Down Syndrome News and Update, 2002(2)*, 100-102.

Buckley, S., & Bird, G. (2004). *Lesing og skriving hos småbarn med Down syndrom (0-5 år)*. Hampshire UK: The Down Syndrome Educational Trust

Cummins, J., Swain, M. (1996). *Bilingualism in Education. (5th ed)*. New York: Longman

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters

Couppé, H., & Bjerre Jensen, E. (2010). Karlstadmodellen. *Tidsskriftet Specialpædagogik*,

2010 (4). Hentet fra:

<http://www.karlstadmodellen.se/uploads/files/Coupe%20&%20Bjerre%20Jensen.pdf>

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Danielsen Holen, K. (2011). *Å forstå - og bli forstått: et studie av kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans kommunikasjonspartnere*. Masteroppgave i spesialpedagogikk - Universitetet i Oslo

Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter: flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Engen, TO., & Kulbrandstad, LA. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Feltmate, K., & Kay-Rianing Bird, E. (2008). Language Learning in Four Bilingual Children with Down syndrome: A Detailed Analysis of Vocabulary and Morphosyntax. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 2008 - vol. 32, No. 1.

Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Gjevikhaug, AC. (2009). *Barn med minoritetsspråklig bakgrunn og autisme. En studie om hvordan barnehagen møter barnets tospråklige og tokulturelle utvikling*. Masteroppgave. Høgskolen i Østfold, avd. Halden

Gjervan, M., Andersen, CE., & Bleka, M. (2006). *Se mangfold!: perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo : Cappelen akademisk forlag

Glæsel, B., & Kidde, AM. (2005). Tosprogede elever i specialundervisningen: en interviewundersøgelse af københavnske (§20.1 og §20.2) specialskoler/klasserækkers oplevelse af tosprogede elever, udarbejdet af PPR København. *Den blå serie; nr 27*. Virum: Forlaget Skolepsykologi

Hagtvat, B., & Lillestølen, R. (1985). *Håndbok: Reynells språktest*. Oslo : Universitetsforlag

Hagtvat, B. (1997). *Skriftspråkutvikling gjennom lek; hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen. 6. Opplag*. Oslo: Universitetsforlaget

Hagtvat, B. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen. 2. Utgave*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Halaas Lyster, SA., Horn, E., & Rygvold, AL. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk, 2010 (09)*, 34-43.

Holme, IM., & Solvang, B K. (1993). *Metodevalg og metodebruk. 2. Utgave*. Oslo: TANO

Johansson, I. (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker, 2, Ordstadiet*. Klepp stasjon: Info vest

Kay-Rianing Bird, E., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A., & Thorpe, A. (2005). *The language Abilities of Bilingual Children With Down Syndrome*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 14; 187-199.

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Likeverdige utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige*.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. Utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lockhart-Pedersen, G. (2012). *Reading and Writing Difficulties in English as a Foreign Language*. Masteroppgave. Høgskolen i Østfold.

Meld.St. 18. (2010-2011). *Læring og Fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meyer-Bjerkan, K., Monsrud, MB., & Thurmann-Moe, C. (2010). *Ordforråd hos flerspråklige barn : pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal akademisk

Norsk Forbund For Psykisk Utviklingshemmede, (1993). *Barn med Downs syndrom*. Oslo.

Norsk nettverk for Downs Syndrom, lesedato 18.4.2012, URL:

http://www.downsyndrom.no/om_down_syndrom/down_syndrom_-_mulighetenes_syndrom_/

NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring : flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 24. oktober 2008*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning

Næss, KA. (2012). *Language and Reading Development in Children with Down Syndrome*. Universitetet i Oslo.

Opplæringslova. (2012). *Opplæringslova og forskrifter : med forarbeid og kommentarer: lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): forskrifter til opplæringslova*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no>

Ruud, S., Nilsson, B., & Heiberg, A. (1997) *Hver for seg små – sammen store: Mest om sjeldne funksjonshemninger, men også om mestring og retten til å kjenne sin diagnose.*

Frambu kompetansesenter

Sand, T., Bøyesen, L., Grande, Stålsett, U E., & Øzerk, K. (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn.* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Sosial- og helsedirektoratet. (2011), s.380. *ICD-10: den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer: systematisk del, alfabetisk indeks, opplæring.* Hentet fra: http://www.kith.no/templates/kith_WebPage____1145.aspx

Strandkleiv, OI., & Lindbäck, SO. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!.* Elevsiden DA

Tornsjø, AK. (2007). *Morsmålsundervisning for minoritetsspråklige elever med utviklingshemning: en kartlegging av minoritetsspråklige elever med utviklingshemning sitt tilbud om morsmålsundervisning blant Oslos grunnskoler med byomfattende spesialgrupper.* Masteroppgave i spesialpedagogikk - Universitetet i Oslo

Tetzchner, S. (2004). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen.* Oslo: Gyldendal Akademiske

Vallar, G. & Papagno, C. (1993). Preserved vocabulary acquisition in Down's syndrome: The role of phonological short-term memory. *Cortex* 14, 89-101.

Vygotsij, L. (2001). *Tenkning og tale.* Oslo: Gyldendal Akademiske

Wilken, E. (2003). Bilingualism in children with Down syndrome in Germany. *Down Syndrome News and Update*, 2003(2), 146-147.

Woll, B. & Grove, N. (1996). One language Deficits and Modality in Children With Down Syndrome: A case Study of Twins Bilingual in BSL and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1996(1:4). Oxford University

Zionts, L.T., & Zionts, P.(2003). Multicultural Aspects in the Education of Children and Youth with Autism and Other Developmental Disabilities. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 2003 (18:1), 2-3

Øzerk, K. (2012). Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2-8. *Bedre skole*, 2012(1), 90-92

Vedlegg 1. Tilråding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ulf Rune Andreassen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Rammen
1757 HALDEN

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

Vår dato: 12.02.2012

Vår ref.: 29701 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29701	<i>Minoritetspråklige elever som har en psykisk utviklingshemning: Hva kjennetegner undervisningen for å fremme deres språklige ferdigheter?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ulf Rune Andreassen</i>
Student	<i>Anne-Berit Krokeide</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

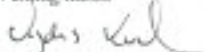
Personvernombudets tilrådning forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og beherskerregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_smd/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopie: Anne-Berit Krokeide, Krokeidensn 598, 1860 TRØGSTAD



Utvalget består av 4-5 lærere/pedagoger til elever på småskoletrinnet med minoritetsspråklig bakgrunn og en psykisk utviklingshemming (Down syndrom). Data samles inn via personlig intervju.

Førstegangskontakt foretas via PPT-kontorer. Det innhentes samtykke fra utvalget til deltakelse. Ettersom det vil være få elever som passer til prosjektkriteriene, vil pedagogene/lærerne potensielt uttale seg om identifiserbare enkeltelever. Skriftlig informasjon om studien viderefremmes derfor til foreldrene til aktuell elevgruppe, og det innhentes skriftlig samtykke fra disse til at barnets pedagog kan intervjues om undervisningsforhold rundt eleven. Personvernombudet finner informasjonsskrivene som forelå i sin helhet 09.03.12 tilfredsstillende. Det legges videre til grunn at informasjonen gis på et språk foreldrene forstår.

I henhold til prosjektmelding og informasjon som gis til utvalget, skal innsamlede opplysninger anonymiseres innen prosjektslutt 1.11.2012. Ombudet minner om at anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f. eks. sted, yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.

Vedlegg 2. Endring, tilråding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Viser til innsendt endringsmelding for prosjektet 29701 "Minoritetsspråklige elever som har en psykisk utviklingshemming: Hva kjennetegner undervisningen for å fremme deres språklige ferdigheter?", registrert hos personvernombudet 01.10.12.

Personvernombudet har nå registrert 15.11.2013 som ny dato for prosjektslutt. Vi vil da rette en ny statushenvendelse. Vi gjør oppmerksom på at det ved ytterligere forlengelse av prosjektperioden kan bli nødvendig å gi informasjon til deltakerne.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

--

Vennlig hilsen

Linn-Merethe Rød
Seniorrådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 89 11

Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80

Faks: (+47) 55 58 96 50

E-post: Linn.Rod@nsd.uib.no

www.nsd.uib.no/personvern

Vedlegg 3. Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning:

Presentasjon av meg selv.

Hensikten med intervjuet og prosjektet.

Understreke anonymisering, konfidensialitet.

	Spørsmål	Kommentarer
1.	Klassetrinn? Hvilken utdanningsbakgrunn har personalet rundt eleven? <ul style="list-style-type: none">- Lærer, spesialpedagog, barne- og ungdomsarbeider, assistent, morsmåslærer o.l.? Opplever eleven en tospråklig hverdag? Hjem og skole? Evt oppveksten for øvrig?	
Oppfølgings-spørsmål	<ol style="list-style-type: none">1. Hvilken faglig kompetanse og erfaring har du selv?2. Bakgrunn for å jobbe med barn spesielle behov?3. Bakgrunn for å jobbe med barn med minoritetsspråklig bakgrunn?	
2.	Organisering. Hvordan er elevens undervisningstilbud organisert?	
Oppfølgings-spørsmål	<ul style="list-style-type: none">- I klasse, Enetimer, Grupper- Forsterka gruppe- Innhold i de ulike gruppene?- Trengs det ASK i omgivelsene?	
3.	Hva slags metodikk har dere vektlagt?	
Oppfølgings-spørsmål	<ul style="list-style-type: none">- Ulike undervisnings-materiell som brukes?- ASK?- Personaltetthet rundt eleven?	

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan fått kunnskap om dette? - søkt informasjon. Hvor? 	
4.	<p>Språklige ferdigheter.</p> <p>Hvordan jobber dere for å fremme elevens ordforråd?</p> <p>- og begrepsforståelse?</p>	
Oppfølgings- spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan presenteres eleven for nye ord/tema - Gjenspeiles elevens språklige ferdigheter generelt i undervisningen ellers? - Har dere fokus på hvordan eleven forstår de ord som brukes? - Hvordan oppfatter dere at eleven tar til seg begrepene? Strategier eleven har. - Hvilket språk vektlegger dere? 	
5.	<p>Kartlegger dere elevens språklige ferdigheter?</p> <p>I så fall, hvordan gjør dere det?</p>	
Oppfølgings- spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/Hvorfor ikke? - Internt eller eksternt utført? - Ulike metoder som brukes? - Formell/uformell metode? - Observasjon? - Hvordan dokumenteres dette arbeidet? - Følger noe fra overgang barnehage-skole 	
6.	<p>Morsmålsundervisning.</p> <p>Hvilke tanker har dere gjort dere om morsmålsundervisning for eleven?</p> <p>(Tospråklighet)</p>	

Oppfølgings- spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor? (Fordel/ulempe) - Er morsmålsferdighetene kartlagt? – ordforråd og ordenes betydning for eleven? - Har dere definert morsmål og andrespråk for eleven? - Har dere tospråklig- eller morsmåslærere? - Hva undervises det i på de ulike språkene? - Merkes noen kulturforskjeller som kan påvirke hverdagen? 	
7.	Hvordan strukturerer dere samarbeidet rundt eleven?	
Oppfølgings- spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - internt m/kontaktl. og ledelse (andre aktuelle) - internt m/tospråklig ass el. Morsmåslærer (dersom finnes) - hvordan brukes tolk? - oppfølging av assistenter? - eksternt 	
8.	På hvilken måte involveres foreldrene i utformingen av undervisningen?	
Oppfølgings- spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Organisering av samarbeid? - Har de en påvirkning / medvirkning på undervisningsopplegget? 	
9.	Er det andre momenter som påvirker undervisningen for å fremme de språklige ferdighetene?	
	Hjelpeord underveis i intervjuet: Kan du si noe om det? Kan du gi eksempler/flere eksempler?	

Vedlegg 4. Informasjon og forespørsel til PP-tjenestene

Brev til PPT

Anne-Berit Krokeide

Krosundvn. 598

1860 Trøgstad

..... Pedagogisk psykologisk tjeneste

FORESPØRSEL OM Å SKAFFE INFORMANTER TIL FORSKNINGSPROSJEKTET:

” MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER MED DOWN SYNDROM:

→ Hva kan kjennetegne undervisningen for å fremme deres språklige ferdigheter?

Jeg jobber til daglig som spesialpedagog på Mortenstua skole i Mysen. I tillegg er jeg student på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, avd. for lærerutdanning. Jeg er i denne forbindelse i gang med min masteroppgave og ønsker hjelp til å skaffe informanter til mitt forskningsprosjekt.

Formålet med prosjektet er å få innblikk i hvordan pedagoger tenker tilrettelegging og gjennomføring av undervisning for elever med Down syndrom med minoritetsspråklig bakgrunn, for best mulig fremme deres språklige ferdigheter. I den forbindelse ønsker jeg også å få vite mer om hvilke utfordringer den minoritetsspråklige bakgrunnen og Down syndrom gir, og hvordan pedagogen møter disse utfordringene i undervisningen. Det vil også være interessant å få mer kunnskap om hvilke metoder og kartlegging som benyttes.

Som forskningsmetode har jeg valgt kvalitativ metode. Innhenting av data vil skje gjennom semistrukturert intervju med pedagoger som jobber med elevene i til daglig. Utvalgskriteriene for mitt prosjekt er:

- Pedagoger som jobber med elevene til daglig.

- Elevene må i tillegg til Down syndrom ha minoritetsspråklig bakgrunn, hvor morsmål er hovedspråk i hjemmet og norsk som andrespråk på skolen. Morsmålet må være fra land utenom Skandinavia.
- Elevene bør gå på barneskolen.

Jeg ser for meg følgende prosess som fører fram til et utvalg som nevnt over, og som ivaretar taushetsplikten dere har overfor meg:

1. Leder tar kontakt med rektor eller pedagoger som jobber innenfor overnevnte aldersgruppe og problematikk. Kartlegger om de har elever innenfor nevnte vansker og problemstilling.
2. Leder sender skriftlig henvendelse til de aktuelle pedagoger som er aktuelle som informanter. Forespørselsbrev har prosjektansvarlig laget ferdig på forhånd. Det inneholder informasjonsskriv med erklæring for skriftlig informert samtykke (se vedlegg). Den videre prosessen med å ta kontakt med pedagogene for å motta godkjenningsskriver og avtale intervju vil jeg som prosjektansvarlig ta hånd om.

Hvis de overnevnte opplysninger ikke er tilstrekkelige, kan jeg kontaktes på telefon eller e-post. For ordens skyld vil jeg gjøre oppmerksom på at studien gjøres under veiledning av førsteamanuensis Ulf Rune Andreassen ved Høgskolen i Østfold, avd. for lærerutdanning. Jeg håper på snarlig svar om du har mulighet til å bistå meg i å skaffe informanter til min studie.

Med vennlig hilsen

Anne-Berit Krokeide

Tlf. 95 10 56 89

e-post: abkrokeide@hotmail.com

Vedlegg:

Forespørselsbrev med erklæring om samtykke til pedagoger

Vedlegg 5. Forespørsel om deltakelse

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET:

” MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER MED DOWN SYNDROM:

→ Hva kan kjennetegne undervisningen for å fremme deres språklige ferdigheter?

Hei.

Jeg heter Anne-Berit Krokeide og jobber til daglig som spesialpedagog på Mortenstua skole i Mysen. I tillegg er jeg student på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, avd. for lærerutdanning. Som tema for min masteroppgave har jeg valgt å få litt innblikk i hvordan pedagoger tenker tilrettelegging og gjennomføring av undervisning for elever med Down syndrom med minoritetsspråklig bakgrunn, for best mulig fremme deres språklige ferdigheter. I den forbindelse ønsker jeg også å få vite mer om hvilke utfordringer den minoritetsspråklige bakgrunnen og Down syndrom gir, og hvordan pedagogen møter disse utfordringene i undervisningen. Det vil også være interessant å få mer kunnskap om hvilke metoder og kartlegging som benyttes.

Jeg har gjennom kontakt med PPT i kommune funnet fram til dere. Jeg vil derfor spørre om du vil delta i forskningsprosjektet.

Tid og sted for intervjuet kan vi avtale på telefon/e-post når du har ordnet ditt samtykke. Samtykket skjer ved at du og foresatte fyller ut skjema som er vedlagt. Dette vil jeg be om å få tilbake når avtalt intervju gjennomføres.

Har du noen spørsmål før du undertegner, kan du kontakte meg pr. brev, e-post eller på telefon.

Jeg planlegger og gjennomføre intervjuet så snart som mulig.

For at jeg bedre skal kunne konsentrere meg om hva du sier, ønsker jeg å ta opp intervjuet på lydbånd. Ingen av opplysningene som du gir, blir gitt videre. Jeg har taushetsplikt.

Lydbåndene vil få et løpenummer som knyttes til en navneliste. Lydbåndene og erklæringer om informert samtykke vil bli slettet ved prosjektslutt.

Det er frivillig å delta, og jeg vil understreke at man når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn. Dere kan da kreve å få innsamlede opplysninger anonymisert. Det vil ikke få noen konsekvenser for barnets opplæringstilbud om dere ikke ønsker å delta eller at dere senere trekker tilbake deres samtykke.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg ber deg om å besvare vedlagt skjema for informert samtykke. Den utfylte samtykkeerklæringen overrekkes meg ved gjennomføring av intervju.

Med vennlig hilsen

Anne-Berit Krokeide

Kroksundvn. 598

1860 Trøgstad

Tel: 95 10 56 89

e-post: abkrokeide@hotmail.com

Vedlegg 6. Informert samtykke fra pedagog

INFORMERT SAMTYKKE FOR PEDAGOG

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien

.....

Dato: Underskrift pedagog:

.....

Skolens navn og adresse:

Telf. nr:.....

Vedlegg 7. Informert samtykke fra foresatte

Brev til foresatte

Anne-Berit Krokeide

Kroksundvn. 598

1860 Trøgstad

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET:

” MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER MED DOWN SYNDROM:

→ Hva kan kjennetegne undervisningen for å fremme deres språklige ferdigheter?

Hei.

Jeg heter Anne-Berit Krokeide og jobber til daglig som spesialpedagog på Mortenstua skole i Mysen. I tillegg er jeg student på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, avd. for lærerutdanning. Som tema for min masteroppgave har jeg valgt å få litt innblikk i hvordan pedagoger tenker tilrettelegging og gjennomføring av undervisning for elever med Down syndrom med minoritetsspråklig bakgrunn, for best mulig fremme deres språklige ferdigheter. I den forbindelse ønsker jeg også å få vite mer om hvilke utfordringer den minoritetsspråklige bakgrunnen og Down syndrom gir, og hvordan pedagogen møter disse utfordringene i undervisningen. Det vil også være interessant å få mer kunnskap om hvilke metoder og kartlegging som benyttes. Barna bør gå på barneskolen.

Jeg har gjennom kontakt med PPT i fått kontakt med deres skole. Jeg vil derfor spørre om dere vil delta i forskningsprosjektet. I den forbindelse trenger jeg deres samtykke til at en pedagog kan delta i et intervju med meg. Informasjonen som gis vil dreie seg om undervisningen som gis til deres barn. For å få undersøkt dette, ønsker jeg å intervjuere deres barns pedagog om undervisningen som gis til deres barn. Pedagogen skal ikke gi personlige opplysninger om deres barn, men i forbindelse med intervjuet trenger jeg at dere opphever taushetsplikten pedagogen har, for å snakke om undervisningsforholdene. Dette skjer ved at dere fyller ut skjema som er vedlagt og sender det til skolen. De vil så gi dette til meg.

Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om:

- Klassetrinn?
- Hvilken utdanningsbakgrunn personalet har?

- Hvordan elevens undervisningstilbud er organisert?
- Hvilke språklige ferdigheter som anses som viktig?
- Kartlegging?
- Morsmålsundervisning?
- Samarbeid rundt eleven
- Foreldres innvirkning?

Har du noen spørsmål før du undertegner, kan du kontakte meg pr. brev, e-post eller på telefon. For ordensskyld vil jeg informere om at det er skolen som formidler denne forespørselen. Jeg får kun kjennskap til dere dersom dere sender samtykkeskjemaet til skolen og de godtar og delta i prosjektet.

Jeg planlegger og gjennomføre intervjuet så snart som mulig.

For at jeg bedre skal kunne konsentrere meg om hva som blir sagt i intervjuet, ønsker jeg å ta opp intervjuet på lydbånd. Ingen av opplysningene som blir gitt vil gå videre. Jeg har taushetsplikt. Lydbåndene og erklæringer om informert samtykke vil bli slettet ved prosjektslutt, senest november 2012.

Det er frivillig å delta, og jeg vil understreke at man når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn. Dere kan da kreve å få innsamlede opplysninger anonymisert. Det vil ikke få noen konsekvenser for barnets opplæringstilbud om dere ikke ønsker å delta eller at dere senere trekker tilbake deres samtykke.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg ber deg om å besvare vedlagt skjema for informert samtykke. Den utfylte samtykkeerklæringen returneres til skolen.

Med vennlig hilsen

Anne-Berit Krokeide

Kroksundvn. 598, 1860 Trøgstad

Tel: 95 10 56 89

e-post: abkrokeide@hotmail.com

INFORMERT SAMTYKKE FRA FORESATTE

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til at mitt barns pedagog kan delta i studien;

” MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER MED DOWN SYNDROM:

→ Hva kan kjennetegne undervisningen for å fremme deres språklige ferdigheter?

Pedagogen som fritas fra sin taushetsplikt er:

.....

Dato: Underskrift foresatte: