



HØGSKOLEN I HARSTAD

Skriftserie

**"DA SIER JEG HELLER PANNEKAKE..."**  
*Om å fremme talespråket til barn med  
Down syndrom i barneskolen*

**Line Melbøe Sagen**

---

Høgskolen i Harstad      Harstad  
**Skriftserien 2002/12**      University College



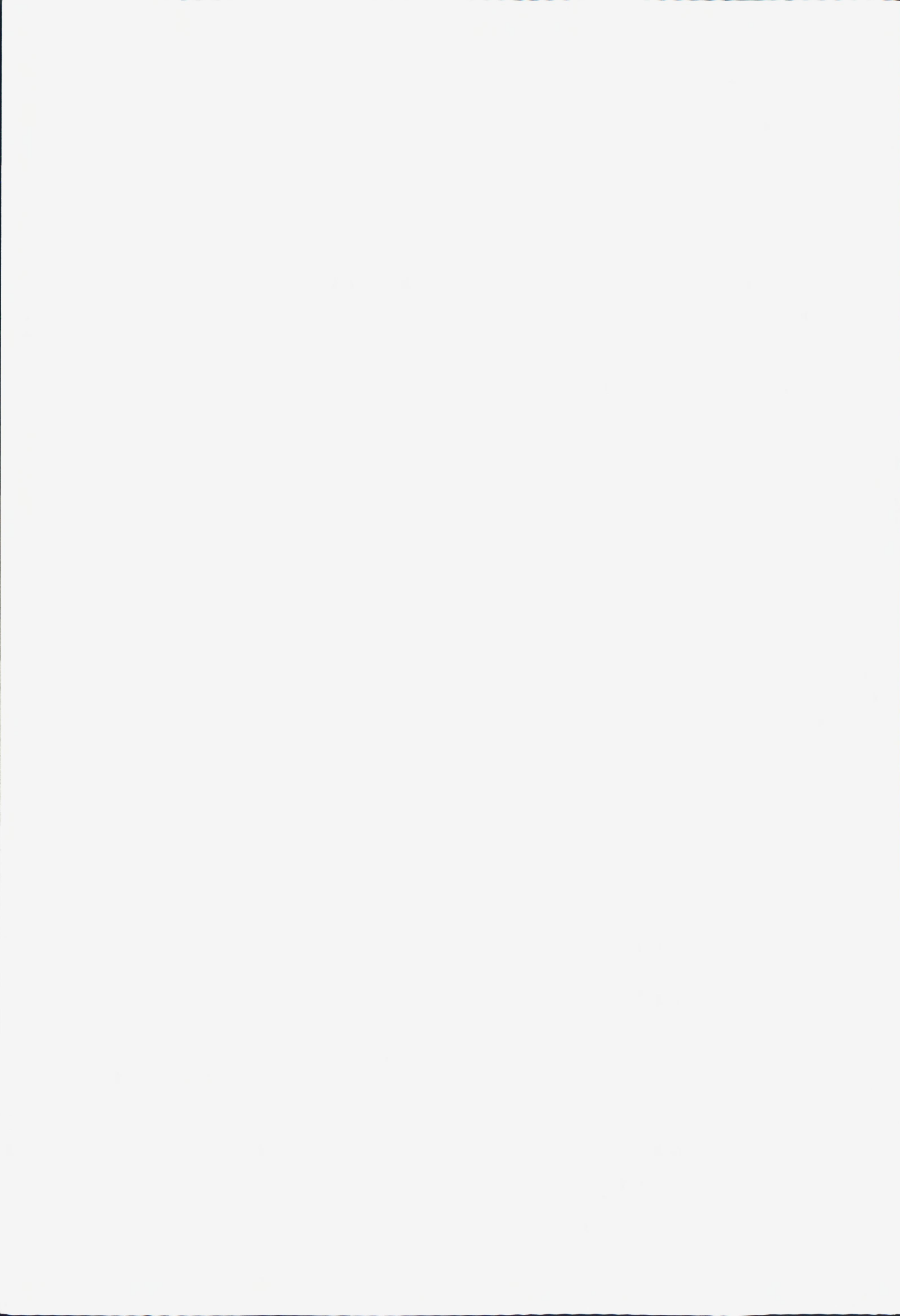




HØGSKOLEN I HARSTAD  
HARSTAD COLLEGE

<b>Tittel</b> "Da sier jeg heller pannekake..." - Om å fremme talespråket til barn med Down syndrom i barneskolen		<b>Nummer/Number</b> 2002/12
		<b>Sider/Pages</b> 111
<b>Forfatter/Author</b>  Line Melbøe Sagen		
<b>Avdeling/Department</b> Helse- og sosialfag	<b>Prosjekt/Project</b>	
<b>Sammendrag/Abstract</b> <p>Rapporten omhandler kommunikasjonen i hverdagen mellom barn med Down syndrom og deres nærpersoner i barneskole og hjem. Fokus rettes mot hva skole og hjem gjør for å fremme optimal språklig fungering og utvikling hos barna, og hvilke faktorer i deres innsats som synes effektive.</p> <p>Tradisjonelt har arbeid med barns talespråk vært individfokusert. Barns vansker med å tilegne seg språk har vært knyttet til mangelfulle egenskaper ved barnet, og evt. tiltak har også vært rettet mot barnet. Utgangspunktet for denne studien er imidlertid et sosialt perspektiv på språk, hvor språk anses som en form for samspill. Vansker med å tilegne seg språk knyttes da til egenskaper ved samspillet mellom barnet og dets omgivelser, istedenfor til egenskaper ved barnet.</p> <p>Studien viser hvordan man i barneskolen kan fremme talespråket til barn med Down syndrom gjennom å legge til rette for samspill gjennom deltakelse i felles aktivitet, forutsatt at aktivitetens innhold og organisering er tilrettelagt barnas forutsetninger. Videre ses det på hvordan man gjennom anerkjennende kommunikasjon kan bidra til å etablere trygge relasjoner som er gunstige for samspill.</p> <p>Studien er identisk med forfatterens hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Norsk Lærerakademi, våren 2002.</p>		
<b>Stikkord</b>	<b>Down syndrom, samspill, kommunikasjon, språk, talespråk, pedagogikk, spesialpedagogikk, skole, aktivitet.</b>	<b>Key Words</b>
<b>ISBN</b> 82-453-0182-5	<b>ISSN</b> 0807-2698	







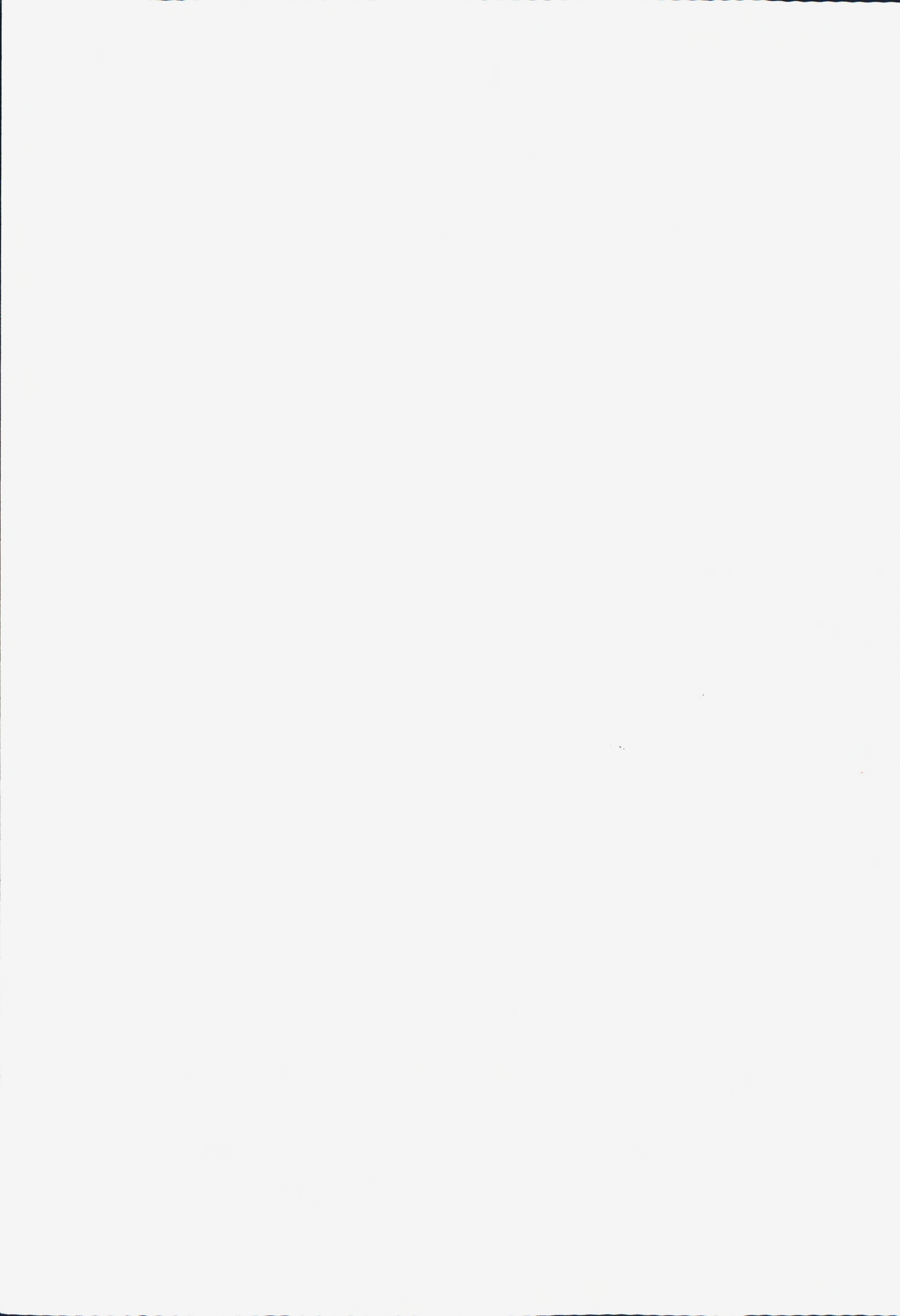


***”Da sier jeg heller pannekake.....”***

**- Om å fremme talespråket til barn med Down syndrom i barneskolen**

**Line Melbøe Sagen**  
Hovedfagsoppgave i pedagogikk  
Norsk Lærerakademi  
Vitenskapelig Høgskole for kristendomsstudium og pedagogikk  
Bergen 2002





## Forord:

Veien blir til mens du går, sies det. Aldri har det føltes så sant som i arbeidet med denne oppgaven. At oppgaven i dag ser ut som den gjør henger blant annet sammen med de menneskene jeg "møtte" underveis, og jeg vil derfor nevne noen av disse.

Da jeg slet med å skaffe informanter innledningsvis i denne undersøkelsen, var Hege Henriksen fra Down-nettverket til uvurderlig hjelp. Slike positive ildsjeler er det en fryd å møte på sin vei. Videre går en helt spesiell takk til de tre familiene og de tre skolene som tok så godt imot meg, velvillig lot meg være tilstede, og tok seg tid til å svare på alle mulige spørsmål. Dere lærte meg mye, og det er ikke minst takket være dere at denne oppgaven nå er i havn.

Min veileder Inger-Johanne Jenssen har til tross for en travel hverdag alltid tatt seg god tid til å svare på mine henvendelser, og fortjener en takk for det. Mens Inger-Johanne har gitt meg konstruktive innspill i forhold til dette med skole, har min biveileder Bertil Bjerkan vært den som åpnet øynene mine for de ulike innfallsvinklene til språk. Samtalene med han har vært svært fruktbare, og sigarpausene på UiTø er gode minner fra en slitsom tid.

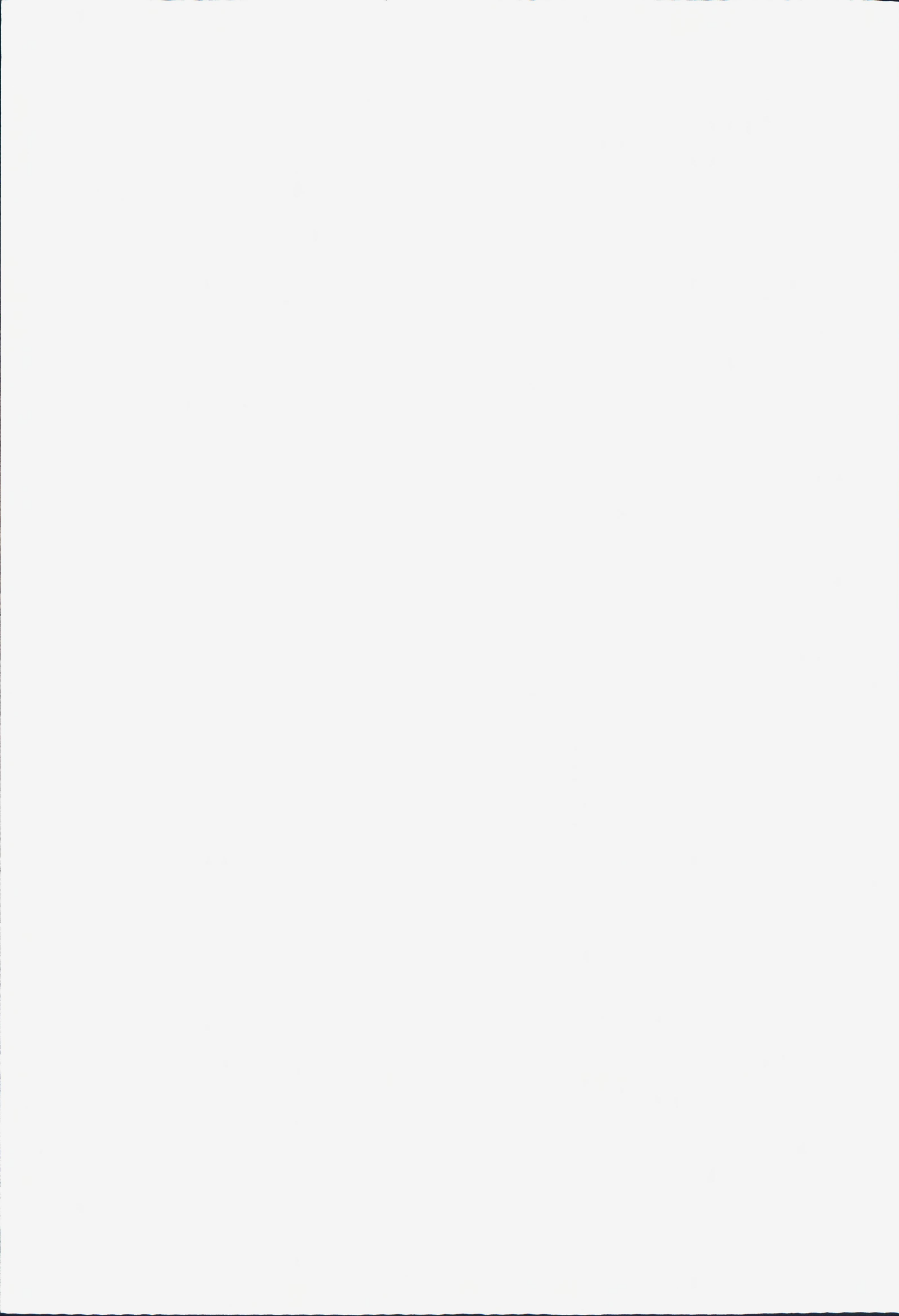
Tidvis har jeg nok savnet en tettere kontakt både med de ansatte og medstudenter ved NLA. Å sitte på andre kanten av landet å skrive har ikke vært bare enkelt. Her har imidlertid mine kolleger ved Høgskolen i Harstad vært en god støtte. Nyttens av faglige diskusjoner og utveksling av frustrasjoner mellom de av oss som har tatt hovedfag samtidig, fortjener å bli nevnt. Blant det øvrige kollegiet skal Rikke, Terje og Leif-Inge ha takk for konstruktive innspill spesielt nå i innspurten. Videre er jeg stor takk skyldig til Marit Rustad, som har gjort alt hun kunne for å begrense arbeidsbyrden min nå de siste månedene før innlevering.

Størst takk av alle fortjener imidlertid min mann Øystein og barna våre Hanna og Sigurd, som har holdt ut med meg underveis i dette hovedfaget. Å ha en kone/ mamma som tidvis har "bodd" på kontoret har nok ikke alltid vært like greit.

**Harstad 14. april 2002**

**Line Melbøe Sagen**





<b>1.0. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2 Presentasjon av tema og problemstilling .....	1
1.3 Oppgavens struktur .....	3
<b>2.0. Bakgrunnsstoff</b> .....	<b>5</b>
2.1 Down syndrom.....	5
2.1.1 Historikk.....	6
2.1.2 Årsaken til Down syndrom.....	8
2.1.3 Forekomst og medisinske tilleggshandikap .....	8
2.1.4 Kognitiv utvikling.....	9
2.1.5 Motorisk utvikling .....	9
2.1.6 Sosial og emosjonell utvikling.....	10
2.1.7 Språkutvikling .....	10
2.2 Barn med Down syndrom i skolen .....	13
2.2.1 Opplæringsloven .....	13
2.2.2 Læreplanverket og språk.....	15
2.2.3 Endringer og paradokser i planverk og lover.....	16
<b>3.0. Teori</b> .....	<b>18</b>
3.1 Kommunikasjon.....	18
3.2 Språk .....	19
3.3 Talespråk.....	20
3.4 Forholdet mellom kommunikasjon, språk og tale .....	21
3.5 Språkutvikling i et historisk perspektiv .....	22
3.5.1 Arv og miljø.....	22
3.5.2 Generelle trekk og individuelle forskjeller.....	23
3.6 Barns utvikling av talespråk .....	24
3.7 Språk og utviklingshemming.....	26
3.8 Mulige arbeidsmodeller for å fremme barns talespråk .....	27
3.8.1 Samspillmodellen.....	28
3.8.2 Strukturering.....	33
3.8.3 Karlstadmodellen.....	34
3.8.4 Anerkjennende kommunikasjon.....	36
3.8.5 BU-modellen .....	37
<b>4.0. Metode</b> .....	<b>39</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	39
4.2 Mitt valg av metodisk innfallsvinkel .....	41
4.3 Datainnsamling.....	41
4.3.1 Utvalg.....	41
4.3.2 Tilgang .....	42
4.3.3 Roller.....	43
4.3.4 Selve intervjuguiden.....	44
4.3.5 Intervju av foreldre .....	44
4.3.6 Intervju i skolen.....	45
4.3.7 Observasjon i skolen .....	45
4.4 Bearbeiding, analyse og presentasjon av data. ....	46
4.5 Drøfting av metoden .....	48
4.6 Ethiske utfordringer .....	50





<b>5.0. Hvilke faktorer fremmer talespråket til barn med Down syndrom?</b> .....	<b>52</b>
5.1 Kari .....	52
5.2 Anne.....	53
5.3 Per.....	54
5.4 Presentasjon av barnas språklige ferdigheter.....	55
5.4.1 Oppmerksomhet/ Konsentrasjon.....	56
5.4.2 Initiativ.....	57
5.4.3 Respons .....	58
5.4.4 Tur-taking.....	59
5.4.5 Evnen til å holde på et emne/ dialoglengde .....	60
5.4.6 Stereotyp språk.....	62
5.4.7 Situasjonuavhengig språk.....	62
5.4.8 Reseptivt og ekspressivt språk.....	63
5.4.9 Artikulasjon.....	64
5.4.10 Setningslengde .....	66
5.4.11 Grammatikk.....	68
5.4.12 Ordforråd.....	69
5.4.13 Syntaks .....	69
5.5 Hva ser ut til å fremme talespråket til Kari, Anne og Per?.....	70
5.6 Faktorer som ser ut til å fremme talespråket til barn med Down syndrom .....	72
<b>6.0. Hvordan ivareta og videreutvikle talespråket til barn med Down syndrom i barneskolen?</b> .....	<b>75</b>
6.1 Samspill og relasjoner.....	75
6.1.1 Barns behov for relasjoner .....	76
6.1.2 Relasjoner til voksne .....	77
6.1.3 Relasjoner til barn .....	79
6.2 Samspill og aktivitet. ....	80
6.2.1 Ulike aktiviteter gir ulike muligheter for samspill.....	80
6.2.2 Organisering av aktiviteter.....	81
6.2.3 Aktiviteters innhold .....	85
6.2.4 Tilrettelegging for samspillsfremmende aktiviteter innenfor ulike kontekster..	86
6.3 Samarbeid mellom barns nærpersioner.....	92
6.3.1 Samarbeid innenfor og på tvers av kontekster.....	92
6.3.2 Samarbeid betyr ikke at alle må gjøre det samme .....	95
6.3.3 Makt og avmakt i samarbeidet mellom skole og hjem .....	96
<b>7.0. Veien videre .....</b>	<b>98</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>104</b>

- Vedlegg 1:** Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste
- Vedlegg 2:** Informasjon og forespørsel til PPT
- Vedlegg 3:** Informasjon og forespørsel til foreldre/ foresatte
- Vedlegg 4:** Intervjuguide
- Vedlegg 5:** Observasjonsprotokoll



**Fortegnelse over figurer og tabeller:**

<b>Figur 1:</b>	<i>Kommunikasjon, språk og tale .....</i>	<i>21</i>
<b>Figur 2:</b>	<i>Forholdet mellom planstruktur og pedagogisk praksis.....</i>	<i>81</i>
<b>Tabell 1:</b>	<i>Oversikt over faktorer som ser ut til å fremme talespråket til Kari, Anne og Per .....</i>	<i>70</i>





*"Livet er ikke et problem som skal løses,  
men en virkelighed som skal leves!"*

Søren Kierkegaard



## **1.0. Innledning**

### **1.1 Bakgrunn for oppgaven**

På midten av 90-tallet jobbet jeg som vernepleier ved Vestlund Habiliteringssenter for funksjonshemmede barn. På internatet som var min "base" hadde jeg over en kaffekopp ofte uformelle samtaler med foreldrene til de funksjonshemmede barna. Det var i slike sammenhenger at foreldrene kom med sine hjertesukk over hva som slet mest i hverdagen. Fortvilelse over konflikter i dagligsituasjoner som måltider, handling, påkledning og lignende, var noe som gikk igjen. Jeg forsto etter hvert at mange av disse hverdagskonfliktene oppsto som følge av at barna hadde en begrenset forståelse av hva som skjedde rundt dem, og at de i tillegg hadde problemer med å gjøre seg forstått. Med disse erfaringene begynte min gryende erkjennelse av hvor stor betydning det har å mestre språk for å kunne kommunisere, både for de funksjonshemmede barna selv og også for deres familier.

I mitt videre arbeid som høgskolelærer ved vernepleierutdanningen ble min oppfatning av språkets betydning ytterligere forsterket. Hvor viktig språket er ble bekreftet både gjennom studentenes erfaringer fra praksis, diskusjoner med fagpersoner, og fordypning i faglitteratur osv. Min interesse for språk og kommunikasjon var for alvor blitt fanget.

### **1.2 Presentasjon av tema og problemstilling**

Denne oppgaven handler om kommunikasjonen i hverdagen mellom barn med Down syndrom og deres nærpersoner i barneskole og hjem. Fokus rettes mot hva skole og hjem gjør for å fremme en optimal språklig fungering og utvikling hos barna, og hvilke faktorer i deres innsats som synes å være effektive.

Både barnehage og skole har lange tradisjoner på å jobbe med barns språk. Mens barnehagen har vært opptatt av barns utvikling av talespråk, har skolen primært konsentrert seg om barns skriftspråk. Etter innføringen av allmenn rett til skolegang og tilpasset undervisning i 1975 og ikke minst retten til opplæring ved den lokale skole fra 1998, har imidlertid skolen fått nye utfordringer. Det er ikke lenger noen selvfølge at alle 6-åringene som tar fatt på 1. klasse har et godt utviklet talespråk, noe som for eksempel kan gjelde for barn med Down syndrom. Det interessante blir hvordan skolen møter denne utfordringen.



Spesialpedagoger er ofte sentrale både i utformingen og gjennomføringen av opplegg som skal fremme barns talespråk. I dette arbeidet kan de velge mellom flere innfallsvinkler. I de senere år har det vært rettet kritikk mot det spesialpedagogiske praksisfelt for "en altfor ensidig vektlegging av individualpsykologiske perspektiver som dveler ved mangelfulle egenskaper og ferdigheter hos individet"(Aasen/ Teien, 1999:102). Det har på det politiske plan vært etterlyst større fokus på samfunns-, system- og kulturperspektivet, som supplement og korrektiv til det ensidige individfokus (ibid.). Spørsmålet er om disse andre perspektivene begynner å få fotfeste ute i praksis, eller om oppfølgingen av barns talespråk fortsatt skjer ut fra et individperspektiv.

Hvilken innfallsvinkel som velges i oppfølgingen av barns talespråk henger blant annet sammen med hvordan man definerer språk. Ut fra et individorientert perspektiv anser man for eksempel språk som et redskap som formidler informasjon, og er opptatt av de ulike egenskaper ved redskapet som muliggjør informasjonsoverføringen. Et barns vansker med å tilegne seg talespråket vil ut fra dette perspektivet knyttes til mangelfulle egenskaper *ved barnet*, og eventuelle tiltak vil dermed også rettes mot barnet. Ved et sosialt perspektivet anser man derimot språk som en form for samspill mellom mennesker, og fokuserer på kommunikasjonsaspektet ved bruk av språk (Bjerkan, 1997:192-193). Et barns vansker med å tilegne seg språk knyttes da til egenskaper *ved samspillet* mellom barnet og dets omgivelser, og ikke egenskaper ved barnet. Et sosialt perspektivet på språk medfører dermed vektlegging av systemorienterte innfallsvinkler ved iverksetting av tiltak for å fremme barns talespråk.

Denne oppgaven tar for seg hvordan skolen kan møte utfordringen med å fremme talespråket til barn med Down syndrom. Språk defineres her som en form for samspill, og oppgaven vil dermed ha en systemorientert innfallsvinkel til hvordan skolen kan møte utfordringen med å fremme barns talespråk. For å kunne si noe om *hvordan* fremme talespråket til barn med Down syndrom, er det imidlertid en forutsetning å vite noe om *hva* som virker fremmende på dette. For å finne svar på hva som fremmer barns talespråk, vil jeg kartlegge hvordan barn per i dag mestrer talespråket i ulike sammenhenger. Videre antas de forhold som kjennetegner de situasjonene der barna mestrer talespråket best å virke fremmende på barnas talespråk, og jeg vil derfor prøve å identifisere disse faktorene. Min problemstilling blir todelt, og jeg starter opp med å se på:

**Hvilke faktorer fremmer talespråket til barn med Down syndrom?**

I motsetning til den første delen av problemstillingen som besvares ved å se på hvilke faktorer som kjennetegner de situasjonene hvor barna *per i dag* viser optimal talespråklig fungering, så tar den andre delen av problemstillingen for seg hva omgivelsene på barneskolen *fremover* kan gjøre for fremme barnas talespråkutvikling. Den andre delen av problemstillingen lyder dermed som følger:

### **Hvordan ivareta og videreutvikle talespråket til barn med Down syndrom i barneskolen?**

Problemstillingens to deler henger altså tett sammen, men har ulikt fokus. Mens den første delen av problemstillingen fokuserer på barns talespråk her-og-nå, vektlegger den andre delen utviklingsaspektet ved barns talespråk. Siktemålet for problemstillingen som helhet er imidlertid det samme, nemlig å øke forståelsen for hvordan man kan fremme talespråket til barn med Down syndrom generelt og i barneskolen spesielt. Ut fra et sosialt perspektiv hvor man anser språk som en form for samspill, vil det å fremme talespråk blant annet handle om å utnytte naturlige situasjoner for samspill og det å legge til rette for samspill i skoledagen som helhet. Friminutt og skolefritidsordning er nemlig minst like viktige arenaer for samspill som undervisnings-timene. Jeg vil videre komme inn på hvilken betydning et godt samarbeid har for å fremme barnas talespråk.

Når man snakker om å fremme barns språk kan dette oppfattes som om man ser barn som et objekt, og at det er omgivelsene som skal "fremme" barns språk. Ved å definere språk som en form for samspill mellom mennesker, definerer jeg imidlertid barn som et subjekt som gjennom sin samhandling med sine omgivelser selv er med på å tilegne seg språket (Høigård, 1999:15; Lorentzen, 2001:78). Å se barn som subjekt som selv tilegner seg språket vil være utgangspunktet for hele oppgaven, selv om jeg for å få språklig variasjon vil snakke både om å *fremme* språk, å *tilegne* seg språk, å *lære* språk og *språkutvikling*.

### **1.3 Oppgavens struktur**

*Kapittel 2* om bakgrunnsstoff innledes med en teoretisk redegjørelse for tilstanden Down syndrom. Deretter følger en presentasjon av hvilket skoletilbud norsk lov og læreplanverket legger opp til for barn med særskilte behov generelt, og i forhold til det å fremme barns talespråk spesielt. Kapitlet avsluttes med påpeking av endringer og paradokser i planverk og lover, og mulige konsekvenser av disse.



I *kapittel 3* presenteres oppgavens teoretiske grunnlag. Jeg innleder kapitlet med teori om kommunikasjon, språk og språkutvikling. Videre redegjøres det for språkutvikling hos utviklingshemmede barn, og ulike modeller som i dag benyttes for å fremme barns språk.

*Kapittel 4* er metodekapitlet. Jeg innleder med teoretiske overveielser rundt mitt valg av vitenskapsteoretisk perspektiv som grunnlag for undersøkelsen. Deretter presenterer jeg hvordan jeg har gått frem for å belyse de to problemstillingene. Konkrete metoder for datainnsamling og hvem som inngår i utvalget, hører med her. Kapitlet avsluttes med en diskusjon av metoden, og etiske utfordringer knyttet til undersøkelsen.

*Kapittel 5* starter opp med en presentasjon av tre barn med Down syndrom, hvordan omgivelsene og jeg selv oppfatter disse barnas språklige ferdigheter i ulike sammenhenger, og hvilke tiltak som er iverksatt for å fremme disse barnas talespråk. På bakgrunn av denne datapresentasjonen trekker jeg så ut hva som kjennetegner samspillsituasjonene hvor barna per i dag mestrer talespråket best, og disse kjennetegnene presenterer for oversiktens skyld i en tabell. På bakgrunn av fellestrekk ved og sammenhenger mellom disse faktorene, danner jeg så tre mer generelle kategorier for hva som kjennetegner samspillsituasjoner som ser ut til å fremme barns talespråk.

*Kapittel 6* er en drøfting av hvordan omgivelsene kan forholde seg for ivareta og videreutvikle talespråket til barn med Down syndrom i barneskolen. Drøftingen deles inn i tre deler ut fra de kategoriene som ifølge kapittel 5 kjennetegner samspillsituasjoner som ser ut til å fremme barns talespråk, dvs. kategoriene samspill og relasjoner, samspill og aktiviteter, og samarbeid mellom barns nærpå personer. Under de tre delene trekker jeg inn aktuell teori for å drøfte hvordan man kan ivareta og videreutvikle talespråket til barn med Down syndrom.

På bakgrunn av den kunnskapen jeg har ervervet meg om *hva* som fremmer talespråket til barn med Down syndrom og *hvordan* man kan fremme dette, vil jeg i *kapittel 7* peke jeg på noen utfordringer for skolens arbeid på dette området. Kapitlet avsluttes med at jeg peker på forhold som kan være relevant å gripe fatt i ved eventuell videre forskning på området, og det presenteres også forslag på hvordan denne forskningen kan legges opp.

## 2.0. Bakgrunnsstoff

### 2.1 Down syndrom

Begrepet syndrom viser til et "symptombilde som består av bestemte problemer som regelmessig forekommer sammen og skaper en forstyrrelse eller sykdom" (Egidius, 1996:505). Ifølge Loftsrød (1997: 92) er det med Down syndrom slik at:

Selv om syndrombetegnelsen beskriver deres felles trekk, er det få andre kjente funksjonshemninger som fra individ til individ viser så store forskjeller og variasjoner i ferdigheter, evnenivå og atferd.

Trekk som har vært beskrevet som typiske for Down syndrom er kort kropp, rundt ansikt, og korte, brede hender og føtter (Gjærum, 1993:124). Noen barna med Down syndrom vil ha mange av disse trekkene, mens andre vil ha færre. Ofte er det tilstedeværelsen av flere av disse trekkene som gir mistanken om tilstanden Down syndrom. Foruten at trekkene kan gi grunnlag for igangsetting av diagnostisering, er trekkene egentlig av liten interesse. De påvirker ikke barnets utvikling, og det er som sagt store individuelle forskjeller i forhold til hvor mange og hvilke slike trekk barna har (Annerén, 1996:15). Barn med Down syndrom er altså ingen homogen gruppe, men like forskjellige individer som alle andre. Braadland (1993:29) påpeker at på grunn av at mange av Down barna har tilleggshandikap, vil de individuelle forskjellene dem imellom faktisk heller kunne være større enn forskjellene mellom andre barn.

Generelt sett følger barn med Down syndrom samme utviklingsmønsteret som funksjonsfriske, men bruker lengre tid på å lære seg en ferdighet før de prøver seg på en ny. I forhold til språkutviklingen hos barn med Down syndrom er det imidlertid konstatert at denne ikke bare er forsinket, men også kvalitativt forskjellig enn den hos normalt utviklede barn (Smith/ Ulvund, 1999:406). Selv om barn med Down syndrom generelt sett viser en forsinket utvikling blant annet på det motoriske og kognitive området, er det store variasjoner både i hvilket tempo utviklingen skjer og hvilket ferdighetsnivå de når (Cody/ Kamphaus, 1999:391). Fellestrekket for disse barna er dermed at deres utvikling generelt sett er forsinket, men at det vil være store individuelle forskjeller i hva de mestrer og når de mestrer ulike ferdigheter.



### **2.1.1 Historikk**

Så langt man vet har det levd mennesker med Down syndrom til alle tider og i alle kulturer. Tilstanden ble første gang beskrevet i 1838 av Jean Esquirol. Den engelske legen John Langdon Down publiserte deretter i 1866 en artikkel hvor han beskrev karakteristiske trekk ved tilstanden. På grunn av at han trodde syndromet var forårsaket av tilbakegang til en laverestående mongolsk rase gav han tilstanden navnet mongolisme. I 1959 oppdaget man så at syndromet skyldtes et ekstra kromosom. Man gikk da bort fra begrepet mongolisme, og kalte heller tilstanden Down syndrom etter John Langdon Down (Anneren, 1996:16; Lofterød, 1997:89).

Det har de siste 100 år skjedd store endringer i det offentlige tilbudet til personer med Down syndrom og andre utviklingshemmede. Det første pleiehjemmet for åndssvake ble etablert i 1898, mens den store institusjonsutbyggingen først skjedde i perioden 1950-1970. Hensikten med institusjonene var pleie og vern. Institusjonene ble plassert langt fra byene, og begrunnelsen for dette var blant annet å isolere de utviklingshemmede fordi de var "avvikere". Etter hvert kom det frem at tilbudet ved institusjonene hadde hva man beskrev som "alarmerende mangler", og på 1970-tallet stoppet utbyggingen av de store sentralinstitusjonene opp. Istedenfor å fokusere på utbygging, var man nå mer opptatt av utbedring av levekårene ved institusjonene. Utbyggingen av det fylkeskommunale helsevernet for psykisk utviklingshemmede (HVPU) fortsatte imidlertid, men nå i form av mindre og desentraliserte institusjoner. Forslaget om nedleggelse av institusjonene kom på 1980-tallet, og normalisering og integrering var sentrale prinsipper for denne reformen.<sup>1</sup> I 1988 ble den såkalte avviklingsloven vedtatt, hvor det ble bestemt at HVPU skulle legges ned.<sup>2</sup> Livsansvaret for de psykisk utviklingshemmede ble overført til kommunene fra 1. januar 1991, mens full nedleggelse av institusjonene skulle skje innen utgangen av 1995 (Syse, 1995:68-87).

---

<sup>1</sup> Normalisering betyr at mennesker med utviklingshemming har samme livssituasjon som andre innenfor samme livsområde (NOU 1985:34, s.14). Integrering handler om at samfunnets vanlige serviceorganer (som helse-, sosial- og skolevesen osv.) har det fulle ansvar ovenfor alle funksjonshemmede, og at de hver for seg bygger ut de nødvendig spesialiserte tilbud (NOU 1985:34, s. 15).

<sup>2</sup> Avviklingsloven er Lov av 10. juni 1988 nr. 48, og medfører slutten på HVPU. Fra 1991 har kommunene det alminnelige basisansvaret for alle omsorgstjenester for psykisk utviklingshemmede, og deres materiellrettslige stilling utledes på de ulike rettsområder av den alminnelige lovgivning som gjelder for andre borgere (Syse, 1995:87).

Overgangen fra et liv på sentralinstitusjonene til en oppvekst hjemme hos familien og i familiens nærmiljø, har medført store endringer både med tanke på hvem de psykisk utviklingshemmede omgås og hvilke tilbud de har tilgang til. Disse endringene er det viktig å være klar over for å unngå at man bedømmer nye generasjoners utviklingsmuligheter med utgangspunkt i eldre generasjoner (Lofterød, 1997:89).

Forbedrede utviklingsmuligheter for personer med Down syndrom henger i tillegg til bedre levekår, sammen med endringer i forståelsen av Down syndrom og utviklingshemming. Før intelligenstestene kom i 1908 ble utviklingshemmede oppfattet som personer helt uten forstand, og deres atferd ble forklart kun ut fra biologiske forhold. At utviklingshemmede ble oppfattet som personer helt uten forstand medførte at de ble betraktet som opplæringsudyktige, dvs. at man ikke trodde de ville ha utbytte av et opplæringstilbud. Gradvis erkjente man at det fantes ulike grader av utviklingshemming, og blant annet Joanna Ryan (1974:102-117) påpekte at "unormale" menneskers atferd også måtte forstås ut fra miljømessige forhold. Ryan viste for eksempel hvordan forhold ved omgivelsene kunne ha positiv eller negativ innvirkning på de "unormale" barnas språkutvikling. Etter hvert som man innså hvilken betydning miljøet hadde for disse menneskenes utvikling, skjønte man også at tilrettelegging av hensiktsmessige opplæringstilbud var særdeles viktig.

De senere år har forskningen gitt mange resultater som er med på å styrke oppfatningen om miljøets betydning for utviklingen til barn med Down syndrom. Ifølge Anneren (1996:39) lærte for eksempel svært få personer med Down syndrom å lese for 20 år siden, mens man i dag har rapporter som viser til forsøk hvor inntil 75% lærer seg å lese og skrive. Anneren viser også til at enkelte personer med Down syndrom i dag scorer opp til 85 poeng på intelligenstester (ibid:39), noe som er over den IQ-grensen på 70 poeng som Verdens helseorganisasjon har satt som grense for å få diagnosen psykisk utviklingshemmet (Johansson, 1996:76). Slike funn bekrefter at barn med Down syndrom har et stort potensiale for utvikling. For å gi barn med Down syndrom optimale utviklingsmuligheter må vi imidlertid ta på alvor det vi i dag vet om individuelle forskjeller og miljøets betydning for utvikling, og tilby disse barna individuelt tilrettelagte opplæringstilbud.



### **2.1.2 Årsaken til Down syndrom**

Alle cellene i kroppen inneholder kromosomer, og det er på disse arveanleggene (genene) finnes. Down syndrom skyldes kromosomavvik forårsaket av en endring i dette arvematerialet under befruktningen. Det som skjer er at personen får ekstra kromosommatriell av kromosom nr 21. Oftest har barnet fått et helt kromosom ekstra. Den vanligste formen er her **triosomi 21**, hvor barnet får tre kopier av hele det 21. kromosomet istedenfor to. Ved **translokasjon** har barnet også fått et ekstra kromosom nr. 21, men dette har da festet seg til et annet kromosompar enn nr. 21. I helt sjeldne tilfeller vil bare noen av kroppens celler ha et ekstra kromosom, noe som kalles **mosaikk**. Det er egenskapene på det ekstra kromosomet som fører til Down syndrom. Ikke fordi det er noen feil på disse egenskapene, men fordi det med tre kromosomer nr. 21 blir ubalanse eller "overdose". Til tross for at det er lagt ned betydelig forskning på området, har man aldri funnet ut *hvorfor* kromosomavviket oppstår. Det er imidlertid fastslått at risikoen for å få barn med Down syndrom øker med morens alder (Lofterød, 1997:90).

### **2.1.3 Forekomst og medisinske tilleggshandikap**

Down syndrom forekommer hos ca. ett av 800 levende fødte barn, og innebærer i utgangspunktet en begrensning i den kognitive utviklingen. Så mange som halvparten av barn med Down syndrom har i tillegg medfødte misdannelser som for eksempel hjertefeil eller innsnevring på tolvfingertarmen (Smith, 1996:80). Andre kjente vansker hos personer med Down syndrom er: problemer med syn og hørsel, større sjanse for å få infeksjoner på grunn av nedsatt immunforsvar, slapphet i ledd, tørr hud og økt risiko for hudinfeksjoner, og større sjanse for barneleukemi. Det er også konstatert også økt sannsynlighet for psykisk sykdom i form av autisme eller autistiske trekk, depresjoner som ungdommer og yngre voksne, og aldersdemens (Anneren, 1996:37-66; Lofterød, 1997:94-96).

Jo mer alvorlige og jo flere tilleggshandikap barnet har, dess større konsekvenser kan dette få for barnets utvikling. Utviklingen på de ulike utviklingsområdene henger nemlig tett sammen, slik at utviklingsvansker på ett område ofte får innvirkning også på de øvrige utviklingsområdene. Barnets funksjonshemming kan dermed totalt sett bli større, enn den "summen" vi fikk om vi la sammen de ulike handikapenes eller lidelsenes konsekvenser.

#### **2.1.4 Kognitiv utvikling**

Det intellektuelle funksjonsnivået vil variere fra barn til barn, men de fleste barn med Down syndrom vil ha en psykisk utviklingshemning av mild eller moderat grad (Smith, 1996:80). At en person har en utviklingshemning betyr at denne har en betydelig svikt i sine kognitive funksjoner som tenkning, problemløsning, hukommelse, persepsjon osv., og dette vil ha stor innvirkning på personens innlæringsprosess (Melgård, 2000:22).<sup>3</sup>

Mens man tidligere var mest opptatt av hvordan tilstanden Down syndrom *hemmet* barns utvikling, konsentrerer man seg i dag mer om hvilke *utviklingsmuligheter* disse barna har. For å kunne si noe om utviklingsmulighetene er det likevel viktig å være klar over hvilke innlæringsvansker utviklingshemningen medfører, slik at man så langt mulig kan kompensere for disse gjennom tilrettelegging. Innlæringsvanskene kan være knyttet til informasjonssøk, inntak av informasjon, bearbeiding av informasjon, minne osv. Barn med Down syndrom kan i innlærings situasjoner også ha problemer med å velge hva som er den mest effektive innlæringsstrategien, og med å veksle mellom ulike strategier som for eksempel imitasjon, prøving-og-feiling, og utenat læring. Det viser seg dessuten at de har liten tro på seg selv, og er lite motiverte i forhold til læring. Den negative selvoppfatningen og den dårlige motivasjonen antas å henge nøye sammen med hvilke krav og muligheter de har blitt møtt med i sine omgivelser (Johansson, 1996:86). Mange barn med Down syndrom lærer seg å lese og skrive, men har større problemer med regning og forståelse av tidsbegrepet som krever mer abstrakt tenkning (Lofterød, 1997:92).

#### **2.1.5 Motorisk utvikling**

Barn med Down syndrom er særlig i sitt første leveår preget av muskelslapphet. En slapphet som får konsekvenser når barnet skal utføre ferdigheter som krever balanse eller likevekt. Selv om muskelslappheten vil avta etter hvert som barnet blir eldre, kan barnet fortsatt ha både koordinasjonsvansker, dårlig muskelstyrke og sen reaksjonsevne. Generelt sett er barnas grovmotorikk bedre enn deres finmotorikk. Imidlertid vil det også være store individuelle

---

<sup>3</sup>Det ble på årsmøtet i Norsk Forbund for Utviklingshemmede i 1997 bestemt å benytte betegnelsen utviklingshemming istedenfor psykisk utviklingshemning. Videre i oppgaven vil jeg derfor primært benyttet betegnelsen utviklingshemming og utviklingshemmede, med mindre det er snakk om sitater hvor andre betegnelser er brukt. For å få språklig variasjon vil jeg også benytte begrepet funksjonshemming og funksjonshemmede. Down syndrom kan sies å være en funksjonshemming ved at tilstanden innebærer et språk mellom personens medfødte forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse (Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1994-1997:10).



forskjeller når det gjelder den motoriske utviklingen, og denne kan påvirkes blant annet av barnets generelle helsetilstand, dets motivasjon og den fysiske tilretteleggingen (Lofterød, 1997:93).

### **2.1.6 Sosial og emosjonell utvikling**

Den sosiale og emosjonelle utviklingen hos barn med Down syndrom skiller seg ikke mye fra utviklingen til vanlige barn, og i forhold til øvrige sider ved Down barnas utvikling er den sosiale og emosjonelle utviklingen heller ikke så forsinket (Anneren, 1996:40; Hauser-Kram m.fl., 2001:81). Smith og Ulvund (1999:406) viser imidlertid til at det kan se ut som barn med Down syndrom kan ha en generell vanske med å aktivere emosjonelle uttrykk. I tillegg til at de emosjonelle signalene som smil og lignende inntreer noe senere hos barn med Down syndrom enn hos andre barn, så har signalene lavere intensitet og bygger seg ikke opp mot et klimaks slik det er vanlig hos vanlige barn. Svakere eller annerledes signaler kan medføre at omsorgspersonene får problemer med å fange opp og dermed reagere adekvat på disse, noe som kan påvirke barnets naturlige sosialiseringssprosess (Tetzchner/ Martinsen, 1991:12).<sup>4</sup>

### **2.1.7 Språkutvikling**

Språkutviklingen til barn med Down syndrom er ofte mer forsinket enn utviklingen på de øvrige utviklingsområdene. Årsakene til dette er sannsynligvis flere. Forskning viser blant annet at barn med Down syndrom på grunn av en auditiv persepsjonssvikt har redusert evne til å bearbeide hørselsinntrykk, og til å omsette hørselsinntrykkene til talespråk. For øvrig kan muskelslappheten kombinert med eventuelle nevrologiske skader vi kan finne hos barn med Down syndrom, føre til at de får språkproduksjons- og artikulasjonsvansker. Disse vanskene kan gjøre talen utydelig og vanskelig å forstå (Lofterød, 1997:93; Miller, 1999:11-38; Buckley, 2000:22). At 70-80% av alle med Down syndrom på et eller annet tidspunkt har nedsatt hørsel på grunn av infeksjoner i mellomøret og voks i ytre øregang, kan også påvirke språkutviklingen (Lofterød, 1997:95). Enkelte hevder for øvrig at språkferdighetene til barn med Down syndrom blant annet vil variere avhengig av hvor omfattende kognitiv svikt barnet har (Cody/ Kamphaus, 1999:392).

---

<sup>4</sup> Sosialiseringssprosessen er ifølge Garsjø (2001:180) en "prosess der mennesker tilegner seg samfunnets vurderinger, verdier, normer, overbevisninger og blir samfunnsmedlemmer".

Utviklingen av selve talespråket kjennetegnes først og fremst ved at talen, det vil si språkproduksjonen, er mer forsinket enn språkforståelsen. De fleste barn med Down syndrom forstår altså sannsynligvis mer enn de kan uttrykke. Dette misforholdet kan tyde på at det kan dreie seg om en spesifikk språkvanske, og ikke en generell lærevanske som følge av utviklingshemningen. Språket til barn med Down syndrom utvikler seg rett og slett ikke så raskt som det skulle, sammenlignet med den non-verbale kognitive utviklingen (Cody/Kamphaus, 1999:392).

De første signalene til barn med Down syndrom er annerledes og svakere enn hos funksjonsfriske, noe som kan skape problemer når man skal få i gang det gode samspillet som er grunnlaget for språkutviklingen. Blant annet blir det vanskeligere for omgivelsene å tolke noe budskap inn i barnets uttrykk, og å handle som om dette var barnets budskap. Dermed begrenses barnets mulighet til å oppleve at de gjør noe som fører til noe annet, og barnet vil trenge tid til å skjønne hensikten med kommunikasjon (Johansson, 1996:121).

Undersøkelser viser ellers at barn med Down syndrom kan ha problemer med å etablere felles oppmerksomhet (Smith, 1996:83).<sup>5</sup> Felles oppmerksomhet kan etableres enten ved at barnet dirigerer andres oppmerksomhet mot noe det selv fokuserer på, eller at andre styrer barnets oppmerksomhet mot noe de er opptatt av. Felles oppmerksomhet er en forutsetning både for at barna skal kunne fange opp kommunikative uttrykk som har betydning for dem, og for å gjøre barna oppmerksomme på hvilke sider ved situasjonen som er relevant for det som blir uttrykt. Ut fra at kommunikasjon i så måte dreier seg mye om styring av oppmerksomhet, påpeker Tetzchner (2001:313) at evnen til å etablere felles oppmerksomhet er en forutsetning for at normal språktilegnelse hos barn. Har barn med Down syndrom problemer med å etablere felles oppmerksomhet vil altså dette påvirke deres kommunikasjon med omgivelsene, og dermed også deres tilegnelse av talespråket.

På veien mot de første ordene benytter barn med Down syndrom mer gester og mindre tale enn det som er vanlig. Når barna snakker er det oftere for å svare, enn for selv å ta initiativ til si noe. Barnet kommuniserer etter hvert med enkle setninger, men benytter et begrenset antall ord. Det kjenner til en del grammatikk, men plukker kun ut noen få slike "regler" som det så benytter. Generelt sett kan man si at de lærer nye ord raskere enn de klarer å lære seg de

---

<sup>5</sup> Felles oppmerksomhet kan defineres som "...evnen til å ta del i den andres oppmerksomhet mot en eller annen gjenstand ..." (Bråten, 1998:276).



grammatikalske og syntaktiske reglene. De forstår mange ulike setningstyper som for eksempel nektende og spørrende setninger, men finner det vanskelig å selv produsere dem i spontan tale. Ikke sjelden blir de misforstått eller feiltolket på grunn av sin utydelige tale, og uvanlige bruk av øvrige uttrykk som for eksempel blikket. Videre har barn med Down syndrom blant annet på grunn av hukommelsesproblemer vansker med å organisere en lang setning av ord, og uttalen forverres ofte dess lengre setningene er (Buckley, 2000:22).

Ofte liker barn med Down syndrom å være i dialog med andre mennesker. De vet hvordan man opprettholder dialogen gjennom å ta tur, men det de sier kan bli lite adekvat i sammenheng. Barnets setninger blir etter hvert mer avanserte, men bruken av grammatikalske regler er begrenset. Samtale-empnene tar ofte utgangspunkt i her-og-nå situasjoner, men kan også omhandle der-og-da om barnet selv har erfart det omtalte (Johansson, 1996:138-150). Ettersom ideene ordene symboliserer blir mer komplekse, finner barnet det vanskeligere å tilegne seg disse ordene. For de fleste fortsetter fremgangen også gjennom tenårene, bl.a. i forhold til setningslengde og kompleksitet (Buckley, 2000:21).

Forhold ved omgivelsene kan også ha negativ innvirkning på utviklingen av talespråket til barn med Down syndrom. Eksempel på lite gunstige omgivelser kan være for lave forventninger som følge av diagnosen, begrensede muligheter til å bruke språket, manglende eller uhensiktsmessig feedback fra omgivelsene, eller uheldige samspillsmønstre med kun ja-og nei-spørsmål. Enkelte undersøkelser har for øvrig vist at barn med Down syndrom snakker mindre når de blir eldre. Sue Buckley (2000:31) mener dette kan være et resultat av at de kanskje ikke "trenger" å snakke. Hverdagen kan bestå av så mange velkjente rutiner, at verken barnet eller de voksne trenger å snakke sammen for å vite hva som skal skje. Andre årsaker kan være at det for Down barna er hardt arbeid å tilegne seg språket, snakke tydelig og lignende. Slike forhold gjør det lite motiverende å bruke språket. Ikke minst når enkelte i tillegg til at det er hardt arbeid, opplever å få liten oppmuntring eller respons på sine anstrengelser med å si noe.

Tidligere mente mange at bruk av hjelpemidler kunne være med på å hindre taleutviklingen, men fra 70-tallet har dette endret seg mot økt forståelse og fokusering på alternative kommunikasjonsformer (Wormnæs, 1992:138). Det viser seg da også at alternativ kommunikasjon tvert imot kan være med på å fremme barns talespråkutvikling (Lofterød, 1997:93; Buckley, 2000:26/32).

## 2.2 Barn med Down syndrom i skolen

I dag har alle barn med Down syndrom krav på opplæring, men barn med Down syndrom har ikke alltid hatt en selvsagt plass i den norske skolen. Skoleplikt og -rett for funksjonshemmede barn ble innført først i 1881, med "Lov om abnorme børns undervisning". Skoleplikten gjaldt dog ikke alle funksjonshemmede barn, da det i loven ble presisert at retten kun gjaldt funksjonshemmede som var "opplæringsdyktige". Dermed sto mange utviklingshemmede fortsatt uten skoletilbud. Loven fra 1881 ble i 1915 avløst av en lov som blant annet omfattet "aandsvake barns undervisning", men heller ikke her ble såkalte "ikke-opplæringsdyktige" gitt individuelle rettigheter. Deretter kom Folkeskolelovene av 1936 som åpnet opp for særundervisning, men kun forutsatt at kommunene satte av penger til dette. I Spesialskoleloven av 1951 ble staten så pålagt å opprette og drive skoletilbud for de som hadde utilfredsstillende utbytte av undervisningen i den ordinære skolen, men fortsatt gjaldt dette kun de "opplæringsdyktige". På slutten av 50-tallet kom det imidlertid krav om tilrettelagt undervisning også for de barna som hittil hadde vært oppfattet som "ikke-opplæringsdyktige". Med utgangspunkt i §26 i folkeskoleloven av 1959 ble nå undervisning til en viss grad gitt også til de som tidligere hadde vært ansett som ikke-opplæringsdyktige. Først i Grunnskoleloven av 1975 slås det imidlertid fast at "Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har". I praksis var det altså først i 1975 det kom en lov som ga *alle* barn en allmenn rett både til skolegang generelt, og tilpasset undervisning spesielt (Kjellemo, 1995:22-36 ; Syse, 1995:178).

Grunnskoleloven ble i 1998 avløst av om "Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen", ofte omtalt som opplæringsloven. Det er i dag opplæringsloven og "Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen" (L-97) fra KUF (1996) som regulerer hvilket skoletilbud barn med Down syndrom har krav på. Førstnevnte regulerer for øvrig også barns rett til spesialpedagogisk hjelp i førskolealder.

### 2.2.1 Opplæringsloven

Alle barn i grunnskolealder har i utgangspunktet krav på å få opplæring på den skolen som ligger nærmest, eller den skolen i nærmiljøet de sokner til (§ 8-1). Hovedregelen er at barna her skal tilhøre et klassefelleskap, men for bestemte deler av opplæringen kan elevene organiseres på andre måter (§ 8-2). Ifølge Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1994-1997 får bortimot 100% av alle barn i grunnskolealder opplæring ved den lokale skolen de sokner til. En brukerundersøkelse fra 1996 gjort av Røysum og Ullersmo for Norsk



Forbund for Psykisk Utviklingshemmede (NFPU), viser imidlertid at 19% av barna på grunnskolenivå fortsatt fikk sin opplæring på spesialskoler.<sup>6</sup> Vi kan altså regne med at enkelte barn med Down syndrom også per i dag får sin skolegang ved spesialskoler eller forsterkede skoler, til tross for at spesialskolene i Norge i prinsippet skal være avviklet (NFPU, 1996).

Formålet med opplæringen i grunnskolen er ifølge § 1-2:

Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmenkunnskap, slik at dei kan bli ganglege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Av § 1-2 fremgår det også at opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Denne tilpasningen tenker man at læreren skal prøve å få til innenfor rammen av klasseromsundervisningen (Ot.prp nr 36 1996 -97, s.39). Barn med Down syndrom vil imidlertid ha særlige behov som medfører at de ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Disse vil da ifølge §5-1 ha krav på spesialundervisning hvor:

Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistisk for eleven.

Tildeling av spesialundervisning gjøres av kommunen eller fylkeskommunen, som treffer vedtak på bakgrunn av en sakkyndig vurdering (§ 5-3). Eleven selv eller foreldrene skal imidlertid involveres både i forhold til sakkyndig vurdering og utforming av spesialpedagogiske tiltak. De skal samtykke før den sakkyndige vurdering gjøres, og har rett til å gjøre seg kjent med dennes innhold og også uttale seg om denne før det gjøres vedtak om å sette i gang spesialundervisning. Utformingen av spesialundervisningen skal så langt mulig utformes i samarbeid med eleven og foreldrene (§ 5-4). For de barna som får spesialundervisning skal det videre ifølge § 5-5 utarbeides individuelle opplæringsplaner. Disse planene skal vise opplæringens mål og innhold, samt hvordan opplæringen skal drives. Klassestyrer er for øvrig pålagt å skriftlig utarbeide halvårige oversikter over opplæringen barnet har fått, og hvilken utvikling barnet har hatt.

---

<sup>6</sup> I forbindelse med at NFPU i 1997 gikk over til betegnelsen utviklingshemming istedenfor psykisk utviklingshemming, endret også organisasjonen navn fra Norsk Forbund for Psykisk Utviklingshemmede til Norsk Forbund for Utviklingshemmede. Når den henviste undersøkelsen ble gjort, var imidlertid navnet fortsatt NFPU.

Alle barn skal i utgangspunktet begynne på skolen det kalenderåret de fyller 6 år. I tilfeller hvor man er i tvil om barnet utviklingsmessig har kommet langt nok til å begynne på skolen, er det dog mulighet for å søke om et års utsatt skolestart (§2-1). For barn med Down syndrom er det ikke uvanlig med ett års utsatt skolestart nettopp på dette grunnlaget.

### **2.2.2 Læreplanverket og språk**

Grunnskolenes læreplanverk er fastsatt med hjemmel i lov, og skal gjøre nærmere rede for hvilke mål og prinsipper som gjelder for opplæringen i grunnskolen. Siden skoleåret 1997/1998 har det vært gjennomført 10-årig grunnskole i Norge. Utgangspunktet er at den norske grunnskolen skal være en enhetsskole, hvor alle skal få likeverdig og tilpasset opplæring. Læreplanene skal bidra til denne typen opplæring gjennom å angi hva som skal være det felles faglige innholdet, og hva som er det forpliktende grunnlaget for opplæringen. Samtidig påpekes det i læreplanene at det skal gis rom for lokal og individuell tilpasning. Når det gjelder individuell tilpasning betyr dette at alle sidene ved opplæringen, det vil si både lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremiddel - skal legges til rette ut fra forutsetningene til den enkelte elev. Videre påpeker L -97 (s.58-60) viktigheten av foreldresamarbeid fordi foreldre som hovedansvarlige for sine barns oppdragelse også må ha et medansvar i skolen, og for at de kan bidra til å finne frem til hva som totalt sett er det beste opplæringstilbudet for elever med særskilte behov.

Det er i læreplanen for faget norsk det mest eksplisitt sies noe om å talespråk, ved at det her fokuseres mye på språk. I redegjørelsen for norskfagets plass i skolen påpekes det på s.111 at:

Det språket ein utviklar, set grenser for det ein kan forstå og uttrykkje /.../  
Språkutviklinga er nær knytt til forming av personlegdommen. Språk blir skapt i eit tett samspel med andre. Norsk er eit identitetsfag.

Denne oppfatningen av språket og språkutviklingen gjenspeiler seg i målene for norskfaget, som blant annet går på det å:

- lære elevene å bruke språket for å skaffe seg økt innsikt og kunnskap.
- styrke elevens bruk av morsmålet, og lære de å gjøre seg nytte av den muligheten for samhandling morsmålet gir - slik at de får en plattform for videre læring i og utenfor skolen og gjøre de til aktive deltakere i samfunnet.
- styrke elevenes personlige identitet og deres mulighet for opplevelser.



Den generelle delen av læreplanverket og prinsippene for opplæring i grunnskolen sier lite konkret om utvikling av talespråket. I L-97 (s.28) påpekes det først og fremst at "skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring". Deretter fremheves det at læring er noe som skjer i og med eleven, og at læreren skal bidra til å sette i gang læringen gjennom sin undervisning. Et sentralt spørsmål blir da hvordan en lærer skal gå frem for å sette i gang denne læringsprosessen hos en elev. Tar vi utgangspunkt i læreplanen for norskfaget hvor det påpekes at språket setter grenser for hva en kan forstå og uttrykke, vil det være et logisk resonnement at utvikling av elevenes språkferdigheter kan ha betydning for igangsettingen av elevenes læringsprosess.

Ifølge læreplanverket (s. 15) er opplæringens mål å utvide barns evner til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse uansett hvilke forutsetninger elevene måtte ha. Erkjenner man at språket er sentralt for at læring skal kunne skje, vil dette bety at skolen implisitt er forpliktet til å ivareta og fremme elevenes språkferdigheter. Språket har rett og slett innvirkning for utviklingen av det L-97 kaller både den meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste del av mennesket, og for hele det integrerte mennesket.

Ut fra dette oppfatter jeg det som at grunnskolen har et ansvar for ervervelse av talespråket hos barn med Down syndrom. Dette spesielt ut fra læreplanverket innenfor norskfaget, men også ut fra læreplanverkets generelle del på grunn av språkets betydning for elevenes totale utvikling og læring også i andre fag.

### ***2.2.3 Endringer og paradokser i planverk og lover***

Med overgangen fra Mønsterplanen for grunnskolen (M 87) til Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen (L -97), kan det se ut som det har skjedd en endring mot sterkere styring og kontroll slik at det lokale pedagogiske handlingsrom underlegges klare begrensninger (Hovdenak, 2000:170). I den generelle delen av L-97 (s.15) påpekes det at "Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev". En slik uttalelse er i samme ånd som M 87, og peker mot vektlegging av mangfold. Innholdet i andre deler av L-97 kan imidlertid begrense mulighetene for mangfold. Her prioriteres et klart definert kjernepensum, noe som kan begrense muligheten for tilpasninger til sosiale og kulturelle forskjeller (Hovdenak, 2000:50-51). Med overgangen

fra M 87 til L 97 mener Hovednak dermed at vi beveger oss fra en mer omsorgsorientert pedagogikk, mot en mer instrumentell pedagogikk. Fokuset flyttes fra å legge til rette for elevens allsidige utvikling i forhold til både kognitive, emosjonelle og sosiale aspekter, over mot en instrumentell pedagogikk hvor innholdet styres av hva som samfunnsmessig bidrar til teknologisk utvikling og økonomisk vekst (ibid:78-82).

Ifølge L-97 (s.58) skal grunnskolen være *inkluderende*. En inkluderende skole tar utgangspunkt i mangfold og positiv verdsetting. Alle hører til i fellesskapet, uansett forutsetninger og behov (Nordahl/ Overland, 1997:22). Tilpasset opplæring står sentralt for å få til denne inkluderingen. Bjørnsrud (2000:48-49) er imidlertid redd for at L-97 legger opp til så sterk detaljstyringen, at dette kan motvirke oppnåelse av målet om en inkluderende skole. Begrenses muligheten for tilpasset opplæring risikerer vi å ende opp med *fysisk integrering* istedenfor inkludering. Barn med Down syndrom vil da fortsatt organisatorisk ha en plass i den lokale skolen, men innsatsen for at også de skal fungere som en del av fellesskapet kan være begrenset. En kan da sitte igjen med *likhet* i form av at de får sitt skoletilbud ved samme skole som de andre ungene, men ikke et *likeverdig* tilbud hvor "det vises respekt og omsorg for den enkelte elev, slik at alle får de samme muligheter til utvikling"(Nordahl/ Overland, 1997:18).

Et annet eksempel på endring i fokus er at en i M 87 snakker om *læreplaner*, mens man i opplæringsloven snakker om *opplæringsplaner*. Læring er noe som skjer i og med eleven, og hvor eleven betraktes som et subjekt. Opplæring signaliserer at det er lærer som er den aktive parten, og at eleven blir et passivt objekt som mottar denne opplæringen (Dalland, 1999:114). Ved å fremme språk gjennom samspill vil både lærer og elev være aktive subjekt, og læringen vil skje *i* eleven. Det er dermed ikke snakk om opplæring eller undervisning i talespråk, hvor eleven oppfattes som et passivt objekt og hvor det er læreren som er det aktive subjekt.



## 3.0. Teori

### 3.1 Kommunikasjon

Begrepet kommunikasjon kommer av det latinske ordet *communicare*, som betyr å "gjøre noe felles", "delaktiggjøre en annen i" eller "ha forbindelse med" (Eide/ Eide, 1996:18). Selve begrepet kommunikasjon benyttes i en rekke ulike sammenhenger og med svært ulik betydning, men vil her bli definert som en sosial prosess som bygger på gjensidighet og som innebærer at man deler erfaringer, følelser, opplevelser osv. (Brodin, 1993:1).

I forhold til kommunikasjon fokuseres det ofte på informasjonsperspektivet, hvor det som vektlegges er overføringen av et budskap fra et individ til et annet. For å kunne kommunisere blir sender og mottaker her forutsetninger for hverandre. De to partene utfyller hverandre, og kan kun sammen få til en fullstendig kommunikasjonshandling (Rommetveit, 1992:33). Det vanlige når mennesker møtes er at det skjer en toveiskommunikasjon, hvor partene veksler mellom å motta og tolke budskap og selv være avsender av budskap (Thornquist, 1998:23). I denne oppgaven vil imidlertid innfallsvinkelen til kommunikasjon være det sosiale perspektiv, hvor det fokuseres på hvordan deltakerne gjennom sitt samspill produserer ord, tegn og mening. Ved et slikt perspektiv blir relasjonen mellom deltakerne viktig "fordi all meningsdannelse og forståelse forutsetter deltakernes aktive reaksjon og svar til hverandre" (Lorentzen, 2001:73).

Også innenfor informasjonsperspektivet på kommunikasjon er man opptatt av relasjoner, men da fordi man ser at også relasjoner medfører overføring av budskap. Ut fra et informasjonsperspektiv vil dermed all kommunikasjon ha både et innholdsaspekt hvor vi overfører budskap om saksforhold, og et relasjonsaspekt hvor vi overfører et budskap om hvem vi skal være for hverandre. Følgende eksempel kan illustrere disse to ulike aspektene ved kommunikasjon: Et barn forteller ivrig om hva som har skjedd i barnehagen. Den voksne gir ingen respons, og barnet begynner da å gjenta fortellingen sin. Den voksne sier da: "Jada, jada, jeg hørte hva du sa!", og snur ryggen til og fortsetter med middagslagingen. Innholdsmessig får barnet da beskjed om at den voksne hørte det som ble fortalt, mens det relasjonsmessig får beskjed om at den voksne ikke ønsker å ha kontakt med det akkurat nå. Mens innholdsaspektet i dette eksemplet ble formidlet verbalt med ord, så ble relasjonsaspektet primært formidlet non-verbalt, noe som er ganske vanlig. Innholds- og



relasjonsaspektet ved kommunikasjon er noe blant annet Watzlawick m.fl. (1967:54) er svært opptatt av.

Rommetveit (1992:33) er blant de som mener at kommunikasjonsbegrepet bare kan knyttes opp til intenderte handlinger.<sup>7</sup> En slik definisjon er imidlertid langt fra alle enige i, og som et motargument hevder for eksempel Watzlawick at man ikke kan ikke-kommunisere. Hans begrunnelse for at man ikke kan ikke-kommunisere, er at all atferd i en situasjon med andre mennesker tilstede blir tolket enten man gjør noe eller ikke, slik at all atferd vil ha kommunikativ verdi (Watzlawick, 1967:48-49). Diskusjonen rundt om kommunikasjon må være noe tilsiktet, er imidlertid mindre relevant i forhold til denne oppgavens sosiale perspektiv på kommunikasjon og utdypes derfor ikke videre.

### 3.2 Språk

Det ser i dag ikke ut til å finnes noen allment akseptert definisjon av begrepet språk, men heller en rekke ulike tilnærminger som fokuserer på forskjellige sider ved språk. Det trenger imidlertid ikke å være noen motsetning mellom disse ulike tilnærmingene. Tetzchner m.fl. (1993:14) foreslår at man heller ser det slik at de ulike tilnærmingene utfyller hverandre, og er nødvendige for til sammen å kunne gi et helhetlig bilde av språket og språkutviklingen.

En tradisjonell tilnærming til språk er å vektlegge informasjonsaspektet, hvor språket ses som et redskap for overføring av informasjon mellom avsender og mottaker. Her fokuserer man på individet, og prøve å forklare hvilke prosesser som skjer i individet når det oppfatter eller produserer språk. Alternativ kan man som i denne oppgaven vektlegge påvirkningsaspektet, og betrakte språk som en type atferd som påvirker andre mennesker. Språkets bruk blir da ifølge Vygotsky (1962) å betrakte som et sosialt verktøy. Dette er et sosialt perspektiv på språk, hvor "språk ses som en form for interaksjon mellom to eller flere individer" (Bjerkan, 1997:193). Språkets primære rolle knyttes da til kommunikasjon. Man fokuserer ikke lenger på den tradisjonelle inndelingen i avsender og mottaker, men ser partene som deltakere i kommunikasjon. Ordene, tegnene og disses mening er her noe deltakerne skaper i fellesskap i samspillet mens de kommuniserer (Lorentzen, 2001:72).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Med intenderte handlinger menes det bevisst planlagte handlinger, eller sagt med andre ord: handlinger gjort med hensikt.

<sup>8</sup> Samspill kan defineres som "at to eller flere personer gjensidig påvirker hverandre gjennom direkte kontakt"(Stensaasen/ Sletta, 1996:162).

Det er skrevet mye om språkets betydning, og Høigård (1999:14) oppsummerer på en fin måte noe av dette i følgende sitat:

Å lære språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Gjennom språket lærer vi å forstå verden. Gjennom språket får vi økende innsikt i oss sjøl. Gjennom språket trer vi inn i fellesskapet med andre mennesker og får del i språksamfunnets kultur. Språket gir identitet og tilhørighet. Språket er avgjørende for den intellektuelle, emosjonelle og sosiale utviklingen.

Når det gjelder sammenhengen mellom ord og tanke som Høigård indirekte er inne på, er dette noe man lenge har vært opptatt av. Allerede filosofen Aristoteles var for eksempel av den formening at språket er en forutsetning for tenkning (Stigen, 1977:79). Andre igjen har trodd at språk er lik tanke, mens dagens forskere hevder at kanskje det heller er slik at tenkning er en forutsetning for språk (Helstrup/ Kaufmann, 2000:191). Etter hvert har det også blitt fokusert på språkets betydning for utviklingen av selvet. Her har sosialpsykologen G.H. Mead stått sentralt i forhold til hvordan språket brukt til kommunikasjon, er med på å gjøre en i stand til å ta andres perspektiv (Bråten, 1998:52; Lorentzen, 2001:240).

### **3.3 Talespråk**

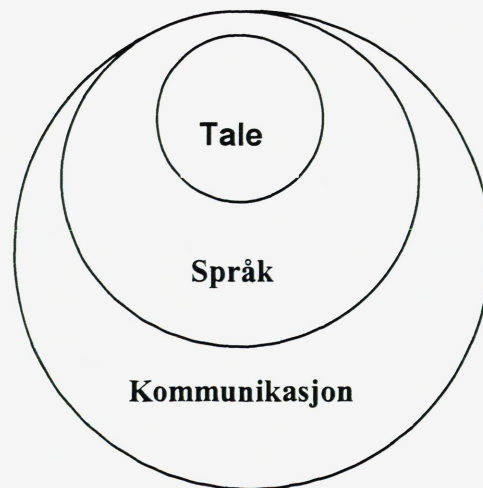
Talespråk kan defineres på flere måter, for eksempel som "det å sette lyder sammen til ord og setninger i form av tale eller prat" (Braadland,1993:22) eller som et kommunikasjonssystem mellom mennesker hvor systemet består av lyder som uttrykker symboler. Selv om mange dyrearter gjør bruk av ulike kommunikasjonssystemer, er det er kun mennesker som tilegner seg talespråk i sitt vanlige miljø (Bjerkan, 1997:194).

En vanlig måte å dele talespråket inn i ulike nivåer på, er inndelingen fonetikk, syntaks, semantikk og pragmatikk. Fonetikken fokuserer på de ulike språklydene uavhengig av hvilken mening de har, syntaks handler om hvordan man setter ordene sammen til setninger, semantikken er opptatt av hva ordene betyr, mens pragmatikken fokuserer på bruken av språk (Bjerkan, 1997:195-198; Høigård, 1999:124 -179). Ved å se på språk som en form for spill hvor kommunikasjonsaspektet blir det sentrale, vil det pragmatiske aspektet ved talespråk stå sentralt i denne oppgaven.



### 3.4 Forholdet mellom kommunikasjon, språk og tale

Fra barnet er født inngår det i samspill med sine omgivelser. Samspillet kjennetegnes av at personene som deltar er synkronisert, og at deres affektive uttrykk er gjensidige (Smith/Ulvund, 1999:151). Gjennom dette samspillet tar barnet del i det som kalles før-språklig kommunikasjon, og kommuniserer ved bruk av gester, mimikk, gråt og lignende. Denne evnen til å kommunisere er en forutsetning for senere å kunne tilegne seg språk. Mennesket må rett og slett ha forstått at det kan benytte språket til ulike kommunikative formål, for å kunne tilegne seg ord, grammatikk osv. (Tetzchner, 2001:307). Barnets utvikling fra før-språklig til språklig kommunikasjon viser samtidig hvordan vi mennesker for å kommunisere kan benytte en rekke ulike "redskaper", som for eksempel talespråk, skriftspråk, tegnspråk, mimikk og gester. Vi er altså ikke avhengig av å benytte talespråk for å kunne kommunisere, og selv om de fleste barn etter hvert tilegner seg ulike språklige ytringsformer så fortsetter de å benytte også andre former for kommunikasjon i tillegg. På bakgrunn av at dette vil jeg som Johansson (2001a:11), beskrive kommunikasjon som noe overordnet og mer generelt enn språk. Videre vil jeg påstå at språk igjen er overordnet og mer generelt enn tale, siden tale bare er en av flere ulike typer språk vi kan benytte i tillegg til for eksempel skrift- og tegnspråk. Forholdet mellom kommunikasjon, språk og tale kan dermed illustreres med følgende modell fra Irene Johansson:



*Figur 1: Kommunikasjon, språk, tale (Johansson, 2001:11)*

Modellen kan ifølge Johansson også benyttes til å illustrere hvordan barns språkutvikling kan sies å gå fra det generelle mot det spesifikke. Barnet utvikler nemlig evnen til å kommunisere før det lærer seg språk, og evnen til å kommunisere er en forutsetning for tilegnelse av språk og talespråklige ytringsformer.

### 3.5 Språkutvikling i et historisk perspektiv

#### 3.5.1 Arv og miljø

Det har gjennom de siste 50 årene vært brukt mange ulike forklaringsmodeller i forhold til hvordan språkutviklingen skjer. B.F. Skinner hadde stor tro på miljøets betydning. I boken *Verbal behaviour* fra 1957 påstår han at språket er noe mennesket har lært på lik linje med andre ferdigheter, blant annet gjennom imitasjon og forsterkning. Utover på 60-tallet ble det derimot fokusert mye på arv, og særlig Noam Chomskys teorier dominerte forskningen. Chomskys hovedargument mot Skinners teori, var at barn allerede på et tidlig tidspunkt begynte å formulere setninger som de selv aldri før hadde hørt vært sagt. At barn var i stand til å formulere nye setninger som de selv aldri hadde hørt før, ble av Chomsky oppfattet som uforenelig med Skinners tanker om at barn lærer språket gjennom imitasjon og forsterkning. Som en alternativ forklaring hevdet Chomsky at det derimot fantes et biologisk grunnlag for språk. Barn hadde en medfødt språkevne som medførte at de ville utvikle språk nesten av seg selv bare de ble eksponert for et. Det ble for øvrig også fokusert på fellestrekkene ved barns utvikling, og dette ble brukt som argument for en modningsbestemt språkutvikling hvor miljøet hadde liten betydning (Rutter, 1987:159; Tetzchner m.fl., 1993:26-27; Rutter/ Rutter, 1997:225-228).

På 70-tallet oppdaget man at spedbarn i mye større grad mestret ulike ferdigheter enn man tidligere hadde antatt. Dette bidro til at man begynte å se på hvordan den førspråklige samhandlingen mellom barnet og den voksne kunne påvirke barnets språkutvikling. Mye av forskningen også på 80- og 90- tallet, har vært rettet mot dette miljøaspektet. Denne forskningen har bidratt til at det etter hvert hersker stor enighet om at det tidlige samspillet mellom barnet og omsorgspersonene er av avgjørende betydning. Resultatene viser at både den kognitive, emosjonelle, sosiale, motoriske og språklige utviklingen fremmes gjennom dette tidlige samspillet (Puckering/ Rutter, 1987:123-124; Tetzchner m.fl., 1993:27; Høigård, 1999:19). Språkutviklingen betraktes derfor ikke lenger som en individuell prosess som foregår i ett individ alene, men som en sosial prosess som foregår i "i det relasjonelle nettverk individet inngår i" (Lorentzen, 2001:73). En konsekvens av dette er at man i dag ikke lenger fokuserer på at barn trenger et stimulerende miljø med tilstrekkelig lyd og tale rettet *mot* seg. Nå vektlegges "engagerende og gensidige interaksjoner og kommunikationer *med* dem" (Rutter/ Rutter, 1997:228).



Til tross for samspillet betydning for språkutviklingen, ser det ut til at det skal være store miljømessige avvik fra det normale for at det skal ha alvorlig innvirkning på barnets språk. Et eksempel på svært avvikende oppvekstmiljø, er tilfeller hvor barn har vokst opp isolert - nesten helt uten menneskelig kontakt. Til tross for de siste 20 årenes vektlegging av miljøets betydning, har man forskningsmessig fortsatt også vært opptatt av det biologiske grunnlaget. Fokuset er imidlertid endret, og istedenfor å diskutere om det er arv *eller* miljø som er forutsetningen for utvikling av språk, er man i dag enig om at det dreier seg om et *samspill* mellom arv *og* miljø. Det dreier seg altså ikke bare om at *både* arv og miljø har betydning hver for seg, men at disse gjennom et samspill også påvirker hverandre (Hauser-Cram m.fl., 2001:93). Barnets biologiske forutsetninger påvirkes for eksempel av stimulering og påvirkning fra omgivelsene. Helt konkret bidrar denne påvirkningen til utvikling av hjernebarken (Sidenius/ Sidenius, 2001:20).

Dette medfører at inntrykk fra omverdenen oppfattes og bearbeides på en måte som hele tiden endres som følge av den innlæring og utvikling som skjer. Denne spirallignende interaksjonen mellom indre forutsetninger og ytre stimulering gjør at barnet i økende grad klarer å ta imot kompliserte uttrykk fra verden (Johansson, 2001a:9).

### **3.5.2 Generelle trekk og individuelle forskjeller**

Lenge dominerte tradisjonen fra 60-tallet, hvor man konsentrerte seg om tilsynelatende fellestrekk ved det man oppfattet som barns normale tilegnelse av språket. Man var da opptatt av hva som skjer i hvilken rekkefølge, og hva som er vanlig alder for når barnet mestrer språkets ulike komponenter osv. Bates m.fl. (1995:96-151) stiller seg på bakgrunn av en omfattende undersøkelse, kritisk til denne typen tenkning. Undersøkelsen viser at det er store individuelle variasjoner i barns tilegnelse av språk. Variasjonene gjelder både barnets alder for når utviklingen av de ulike språkferdigheter skjer, og tempoet for utviklingen av de ulike språkkomponentene. Bates m.fl. fant også store variasjoner i utviklingstempoet mellom de ulike komponentene i språket, for eksempel manglende sammenfall når det gjaldt ferdighetsnivået i produksjon og forståelse av språk. At det er så store individuelle forskjeller i barns språkutvikling har tradisjonelt vært lite vektlagt. Etter hvert har også flere andre sentrale forskere som Rutter & Rutter (1997:344), fokusert på individuelle variasjoner i språkutviklingen. Tetzschner (2000:36) illustrerer dette med individuelle forskjeller på en fin måte i følgende sitat:

I dag vet man at mange prosesser er forskjellige fra barn til barn. Det er ikke en bred vei, men et utall kryssende stier. Mange av stiene fører til omtrent samme sluttspunkt, men selv utviklingsstier som har det samme utgangspunkt, kan ende opp nokså forskjellig.

### 3.6 Barns utvikling av talespråk

Det er vanskelig å redegjøre for hvordan utviklingen av talespråk skjer, uten å beskrive hva som i faglitteraturen blir vist til som vanlig, normalt eller gjennomsnittlig. Jeg beskriver derfor her det som oppfattes som "normalutviklingen", men minner samtidig om viktigheten av å hele tiden ha i bakhodet at det her er rom for store individuelle variasjoner. Ut fra samme begrunnelse vektlegges da også *hva* som skjer i språkutviklingen, mer enn *når* disse tingene skjer.

Språkutviklingen er altså en sosial prosess, og allerede fra barnet er nyfødt er det parat til å inngå i samspill med andre. På begynnelsen vil det være omsorgen fra de nære omsorgspersonene som prøver å få kontakt, som løfter barnet inn i kommunikasjonen (Kirkebæk, 1996:2). Denne før-språklige kommunikasjonen skjer med utgangspunkt i barnets signaler, som for eksempel gråt, smil, ansiktsuttrykk, blikk, gester eller lyder. Disse signalene er sannsynligvis naturlige uttrykk for barnets tilstand og følelser, og ikke et bevisst ønske om å påvirke andre personer på en bestemt måte (Bjerkan, 1997:201). Likevel handler omsorgspersonene som om disse signalene var kommunikative handlinger. Det som skjer er at omsorgspersonene tolker inn et budskap i barnets signaler, og handler som om dette var barnets eget budskap. Denne overfortolkningen ses på som en nødvendig betingelse for ervervelse av talespråket, da de voksnes reaksjonsmønstre bidrar til at barnet etterhvert forstår og lærer å bruke talespråket (Locke, 1980:2-4; Tetzchner m.fl., 1993:82-83).

Barnet går gradvis over fra førspråklig kommunikasjon med bruk av signaler, til språklig kommunikasjon hvor man benytter symboler. Ord er symboler i talespråket. Symboler har i motsetning til signaler, en referensiell eller informativ funksjon. Symbolet viser nemlig til noe utenfor seg selv, for eksempel gjenstander, hendelser, egenskaper osv. Man kan si det slik at symbolet representerer det som det viser til, for eksempel representerer ordet bok tingen bok. Signaler kan fremkalle reaksjoner, men de representerer ikke noe utenfor seg selv. Dermed kan de heller ikke brukes for å formidle noe av det som er uavhengig av hva som skjer her og nå. Til dette kreves bruk av symboler (Høigård, 1999:44-45).



Barn lærer seg først enkle ord, og da gjerne ord for personer eller ting de er opptatt av til daglig. Gjennom å lære betydningen av disse ordene og hvordan de skal uttales, bygger barn opp vokabularet sitt. Etter først å ha lært seg en del substantiv, er det ofte nyttige sosiale ord, og ord for daglige handlinger og erfaringer de lærer seg. Vokabularet vokser etterhvert kraftig, og barna begynner å sette sammen ord til setninger. Det vanlige er at barn gradvis går fra ett- til to- og til treords-setninger osv. For at barn skal få frem hva de vil si, må de også lære seg reglene for syntaks og grammatikk. Mens syntaks-reglene sier noe om hvordan rekkefølgen vi setter ordene i får betydning for setningens mening, så sier de grammatikalske reglene noe om hvordan ordenes form forandrer en setnings mening (Emslie, 2000:10). At man mestrer symbolene betyr ikke at man slutter å benytte signaler, men innebærer heller at man benytter seg av begge deler.

Språkutviklingen kjennetegnes ellers ved at barnets kommunikasjon går fra å på begynnelsen være jeg-sentrert og situasjonsavhengig, til etter hvert å bli mer desentrert og situasjonsuavhengig (Høigård, 1999: 183). At talen er jeg-sentrert betyr at barnet ikke forstår at ikke alle andre ser det samme som det gjør, og derfor for eksempel bruker ord som *den* og *det* som ikke gir mening for samtalepartner uten at denne får vite noe mer. Ved desentrert språk klarer barnet å sette seg inn i den andres sted, og gir dermed i talen de opplysninger som er nødvendig for at dets budskap skal gi mening for samtalepartner. Barnets her-og-nå språk er situasjonsavhengig i så måte at det bare kan snakke om hva som skjer, eller om ting som er tilstede her og nå. Ved bruk av et situasjonsuavhengig språk vil det derimot kunne snakke om objekter som ikke er tilstede i situasjonen, og også om hendelser som enten har skjedd eller skal skje.

Ifølge Bruner (1983:18) er det slik at ervervelsen av de ulike sidene ved språket henger tett sammen:

These three facets of language that the child must master in order to become a "native speaker" - the language syntax, semantics, and pragmatics - are obviously not and logically could not be learned independently of each other.

Videre i oppgaven vil det ut fra dette ikke bli skilt mellom tilegnelsen av de ulike sidene av språket, men bli omtalt som tilegnelse av talespråk generelt.



### 3.7 Språk og utviklingshemming

Som tidligere nevnt anses språkutvikling i dag som et resultat av et samspill mellom arv og miljø, men alle barn har ikke de samme indre forutsetninger. Dermed vil det ifølge Johansson (2001a:9) variere hvilke egenskaper og opplevelser i virkeligheten et barn kan ta imot og bearbeide. For å oppnå en optimal språkutvikling blir det derfor viktig at omgivelsene tilpasses barnets indre forutsetninger. Til tross for store individuelle forskjeller mellom barn med Down syndrom, vil jeg her redegjøre for enkelte indre forutsetninger som forskningen viser er overrepresentert ved denne diagnosen spesielt, eller ved utviklingshemning generelt. Hensikten med redegjørelsen for disse indre forutsetningene er å gjøre oppmerksom på at de utgjør risikofaktorer som kan medføre innlæringsvansker i forholdt til barnas språkutvikling. Jeg er dermed ikke ute etter å ta opp tradisjonen hvor en fokuserer på generelle trekk, men å klargjøre mulige risikofaktorer en bør være observant på i arbeidet med det enkelte barn.

Down syndrom innebærer som tidligere nevnt nedsatt kognitiv fungering, det vil si at de fleste barn med Down syndrom vil være utviklingshemmede. Melgård (2000:22) påpeker at:

Generelt kan psykisk utviklingshemming sies å ha stor innvirkning på individets opplæringsprosess. Læring skjer både senere og på en annen måte enn hos ikke-utviklingshemmede.

Årsakene til at læringen skjer senere og på en annen måte kan være flere. Utviklingshemmede tar for eksempel i mot og bearbeider inntrykk fra omgivelsenes på en annen måte enn ikke-utviklingshemmede. Dette blant annet ved at de trenger *lengre tid* for å bearbeide informasjon enn den hastigheten informasjon vanligvis gis eller kommer med. Dermed går de ofte glipp av viktig informasjon, og det de ser og hører gir lite mening og blir vanskelig å sortere. I tillegg synes utviklingshemmede å være mer *distraherbare*. De har problemer med å holde *oppmerksomheten* rettet mot samme oppgave eller aktivitet over tid, og "avspores" lett av det som skjer rundt dem eller av andre tanker. De får derfor problemer med å få med seg det som er relevant informasjon, og å ignorere irrelevant informasjon. Når de "avspores" vil de dessuten lett kunne glemme hvor i oppgaveløsningen de er, og dermed få vansker med å kunne løse oppgaven (Gjærum, 1993:131). Melgård (2000:23) påpeker for øvrig at det også ser ut til at utviklingshemmede barn "viser mindre grad av søkende, målrettet og utforskende oppmerksomhet enn ikke-psykisk utviklingshemmede". At et barn er mindre utforskende i sin atferd medfører at det risikerer å ikke få skaffet seg tilstrekkelig med erfaringer, noe som kan være negativt for dets videre utvikling. Ifølge Horne og Øyen (1991:117) trenger utviklings

hemmede dessuten *lengre tid* og *flere repetisjoner* enn funksjonsfriske for å mestre en oppgave. Utviklingshemmede barn vil altså i utgangspunktet være disponert for å gjøre seg *færre* erfaringer enn andre fordi de er mindre utforskende, samtidig som de har behov for *flere* gjentatte erfaringer enn andre for å tilegne seg ulike ferdigheter.

På grunn av sine vansker med å *generalisere* og *abstrahere*, har utviklingshemmede ofte problemer med å overføre innlærte ferdigheter fra en situasjon til en annen. Det vil si at selv om de mestrer en ferdighet i en sammenheng, så er det ikke sikkert at de mestrer tilsvarende ferdighet i andre sammenhenger. Lagring av informasjon skjer på en så rigid måte, at tenkingen rett og slett ikke blir fleksibel nok til å utnytte allerede ervervet kunnskap i andre situasjoner enn akkurat den situasjonen kunnskapen ble ervervet ved (Gjærum, 1993:129). For øvrig har mange begrenset forståelse av tid, noe som kan medføre både misforståelser og uforutsigbarhet (Melgård, 2000:23). Å mangle oversikt over når ting skal skje og hvor lenge de skal vare osv., vil kunne skape utrygghet og dermed gi et lite gunstig utgangspunkt for læring.

Forholdene som til nå er nevnt gjelder generelt for utviklingshemmede barns forutsetninger for læring. I tillegg kan følgende forhold ha innvirkning på språkutviklingen spesielt i forhold til barn med Down syndrom: redusert evne til å etablere felles oppmerksomhet, problemer med å bearbeide hørselsinntrykk og til å omsette disse til talespråk, vansker knyttet til språkproduksjon og artikulasjon som følge av muskelslapphet eller eventuelt nevrologiske skader, og/ eller periodevis nedsatt hørsel (Johannson, 1996:119; Loftørød, 1997:93; Smith, 1996:83).

### **3.8 Mulige arbeidsmodeller for å fremme barns talespråk**

Som tidligere nevnt er barn med Down syndrom mer lik funksjonsfriske barn enn de er forskjellige fra dem. Omfattende longitudinelle undersøkelser indikerer da også at samme prosess ser ut til å være viktig for alle barns utvikling (Hauser-Kram m.fl., 2001:101). Tilretteleggingen av miljøet for å fremme talespråket til barn med Down syndrom, bør derfor ha som utgangspunkt at hva som er gunstig for språkutviklingen til funksjonsfriske barn sannsynligvis også vil være gunstig for disse barnas språk. I tillegg kan imidlertid hvert enkelt barn ha behov for individuell tilrettelegging ut fra sine indre forutsetninger.



Foruten Karlstad-modellen benyttes alle de følgende arbeidsmodeller i større eller mindre grad både i forhold til funksjonsfriske og utviklingshemmede barn. Først presenteres samspillmodellen, som er en samling av ulike prinsipper som sier noe om hva en bør vektlegge for å fremme talespråk ut fra et sosialt perspektiv. Deretter presenteres ulike andre modeller som også benyttes for å fremme talespråk, men som i seg selv ikke uten videre hører hjemme innenfor det sosiale perspektivet.

### **3.8.1 Samspillmodellen**

Barn lærer ikke språk gjennom ordbøker eller grammatikker. Barn erverver språket i konkrete sosiale samhandlingssituasjoner med allerede språkkompetente personer (Lorentzen, 2001:239).

Ser man språkutviklingen som en sosial prosess, vil det sentrale være hva som skjer i relasjonen og samspillet mellom barnet og omgivelsene, og ikke hva som skjer inne i hvert enkelt individ (ibid:241). Språkvansker kan i så måte anses som en type samspillsvansker, hvor det er manglende overensstemmelse i måten to personer handler i forhold til hverandre på. Ut fra et slikt perspektiv vil hvordan omsorgspersonene forholder seg til barn med Down syndrom ha stor betydning. Blant annet Bruner (1983:19) peker da også på at omgivelsene gjennom sitt samspill med barnet kan fungere som et støttesystem i forhold til barns språktilegnelse. Gjennom sin væremåte kan samspillspartnerne bygge et "stillas" rundt de språklige ytringer barna kommer med. Stillaset støtter opp om barnets språklige byggearbeid mens dette pågår, men tas ned etter hvert som barnets språk står stødig av seg selv (Høigård, 1999:112).

I hvilken grad barn lykkes med å gå inn i og å opprettholde samspill med sine omgivelser, vil blant annet henge sammen med deres sosiale ferdigheter. Gode sosiale ferdigheter kan bidra til mye samspillserfaring, som styrker barns språkutvikling. Mangelfulle sosiale ferdigheter kan derimot medføre begrensede samspillserfaringer, og dermed hemme barns tilegnelse av språk. Å lære seg språk er dermed på mange måter også en sosial oppgave (Rygvold, 2001:279). For å ikke sprengte rammene for denne oppgaven, vil jeg imidlertid her avgrense meg til å påpeke at barns sosiale ferdigheter kan ha betydning for deres språkutvikling.



Ut fra samspillmodellen er følgende faktorer viktige å vektlegge ved omgivelsenes samspill med barnet:

### ***Å utvikle en god relasjon til barnet:***

Begrepet relasjon stammer egentlig fra det latinske *relatio*, som betyr at en gjenstand står i forbindelse med en annen (Eide/ Eide, 1996:18). I dag benyttes begrepet gjerne for å si noe om forholdet eller kontakten mellom mennesker. For å fremme språkutviklingen påpeker Lorentzen (2001:242) nødvendigheten av å etablere en tett følelsesmessig og personlig relasjon til barnet. For å oppnå trygghet i relasjonen er samspillspartners sensitivitet viktig (Tetzchner, 2001:449). Sensitivitet handler om at omsorgspersonen forstår barnets egenart, og ut fra denne forståelsen reagerer raskt og adekvat på barnets handlinger (Smith/ Ulvund, 1999:543). Ifølge Lorentzen (2001:242) kan trygge relasjoner enklest skapes i situasjoner hvor barnet oppfatter seg selv og samspillspartneren som medaktører i en felles aktivitet som barnet setter pris på. I den felles aktiviteten er hovedfokuset på samspillet. Kommunikasjonen er en del av dette samspillet, og ikke noe som er adskilt fra dette. Det er altså ikke snakk om språktrening hvor samspillet kun betraktes som "metode" for å bedre barnets språkferdigheter. Samspillet skjer for samspilllets egen skyld, og bedrede språkferdigheter er bare en "sekundærgevinst" av dette samspillet.

Som medaktører i felles aktivitet ligger situasjonen til rette for etablering av felles oppmerksomhet, hvor barnet får tilgang til ytringsformer som det kan strekke seg etter (ibid:243). Samspillspartneren innehar mer kunnskap enn barnet, og kan tilrettelegge og flette inn denne kunnskapen på en måte som er tilpasset barnets eksisterende kompetanse på området. Forteller barnet for eksempel at: "Anne *gådde* butikken", så kan den voksne svare "Jasså, så Anne *gikk* på butikken....". Uten å korrigere barnet, bruker den voksne sin kompetanse til: å gjenta barnets ytring slik at barnet ser hvordan denne er blitt tolket og dermed får muligheten til å oppklare eventuelle misforståelser, å gi ytringen korrekt grammatisk form, og å føye til nye ord til de ordene barnet allerede kan. Den voksnes kunnskap er da tilstede mer i form som et "tilbud" enn et "krav", og det blir mulig å opprettholde det Lorentzen (ibid:74) kaller en effektiv og ubesværet kommunikasjon. Samtidig er det som tidligere nevnt viktig at man river ned stillaset etter hvert som barnet tilegner de ulike språkferdighetene. Fortsetter man med for eksempel gjentakelse av barnets ytringer for lenge, kan barnet venne seg til at det ikke trenger å formulere seg fullstendig.

### *Å ta utgangspunkt i barnets initiativ:*

Det påpekes flere steder i faglitteraturen at mye av kontakten mellom barn og voksne, skjer som følge av barns initiativ.<sup>9</sup> De voksne utvider for eksempel det barnet sier gjennom å henge seg på de temaene barnet tar opp gjennom språk og handling, og kommentere disse. Holder vi fast på eksemplet om barnets utsagn om at "Anne gådde butikken", så vil en mulig utvidelse av den voksne kunne være: "Jasså, så Anne gikk på butikken. Hva skulle hun der?". Denne formen for utviding hvor man først gjør en tilknytning til hva barnet selv har sagt, sammenlignes av Ragnhild Søderbergh (1980:179) med det å spinne garn. Ved å først gjenta barnets replikk bekrefter eller kontrollerer den voksne ovenfor barnet om han eller hun har oppfattet denne rett. Gjennom denne formen for tilknytning tvinner de voksne samtaletråden sterkere, før de så spinner videre med sitt eget bidrag. Tetzchner (2001:356) påpeker at denne formen for utvidelser ikke primært er en "pedagogisk strategi", men heller en naturlig følge av samtaleformen. En slik form for utviding kan dermed ses som en naturlig del av språktilegnelsen som sosial prosess.

En mulig årsak til at en stor del av kontakten mellom barn og voksne skjer som følge av barnets initiativ, kan være at det er enklere å oppnå felles oppmerksomhet ved at den voksne tar utgangspunkt i barnets initiativ enn omvendt. Den voksne starter da med å finne ut hva barnet fokuserer på, og spinner videre på dette temaet. For en voksen er dette ganske ukomplisert. I alle fall mindre komplisert enn om barnet først skal løsrive seg fra "prosjektet" det allerede er opptatt av, for deretter å prøve å finne ut hva den voksnes intensjoner er (Lorentzen, 1997:32). Smith (2001:939) viser da også til hvordan voksne gjennom å ta utgangspunkt i barns fokus oppretter felles oppmerksomhet, og hvilken betydning denne felles oppmerksomheten har:

Det er den voksne som strukturerer og opprettholder episodene ved at hun eller han følger med inn i barnets oppmerksomhet og utbroderer på grunnlag av det barnet fokuserer på. Selv om en omsorgsperson er en kompetent partner, vil samspillet ha mindre utviklingsmessig betydning hvis barnet har problemer med å registrere hva den voksne er oppmerksom på.

I tillegg til at barnet kan ha problemer med å finne ut hva den voksne fokuserer på, vil det sannsynligvis variere hvor interessant barnet finner den voksnes "tema" og hvor motivert det

---

<sup>9</sup> At mye av kontakten mellom barn og voksne skjer som følge av barns initiativ, påpekes bl.a. av Pine (1994:18) og Smith og Ulvund (1999:152).



er for å snakke om dette. Ved å ta utgangspunkt i barnets initiativ, øker imidlertid sjansen å de for å opprette og opprettholde felles oppmerksomhet. Den voksne får da muligheten til å følge opp både barnets ideer, interesser og språklige evner når de svarer. Slike tilpassede responser øker sannsynligheten for at barnet vil følge opp samtalen, og man legger på denne måten til rette for dialog.<sup>10</sup>

Å ta utgangspunkt i barnets initiativ gjør imidlertid mer enn å gi muligheten for en god dialog der og da. At barnet opplever at omsorgspersonene er sensitive og reagerer raskt og adekvat på dets initiativ, har betydning for utvikling av det Smith og Ulvund (1999:151) kaller for generalisert forventning. Barnet opplever da å ha muligheten til å påvirke sine omgivelsene, og oppmuntres dermed til å gjøre seg denne typen erfaringer. Helt enkelt dreier det seg om at barnet gjennom å få rask og adekvat respons på sine initiativ, opplever det å snakke som noe positivt som er verdt strevet. Blir barnets initiativ derimot oversett eller møtt med negative reaksjoner, risikerer man at barnet blir mindre motivert til å ta språklige initiativ. Lorentzen (1997:25) sier det slik at: "Bekrefter man barnet på dets intensjoner og eget nivå, gir man det også motivasjonen til å strekke seg videre til neste nivå". At personene i barnets omgivelser er sensitive for dets initiativ og følger opp disse, blir dermed særdeles viktig.

#### ***Å legge til rette for naturlig læring:***

Carr (1985:46) peker også på betydningen av å ta utgangspunkt i barnets initiativ, men dette bare som et av flere kriterier for det han kaller naturlig læring. Han mener naturlig læring er den mest hensiktsmessige måten å fremme bruken av språk på. Foruten at læringsepisoder initieres av barnet, mener Carr at blant annet følgende trekk kjennetegner naturlig læring:

- Barnet velger selv hvor læringen skal finne sted, da plassen er en del av den naturlige konteksten for bruk av språk.
- Barnet velger selv helt eller delvis innholdet for "treningen".
- Korrekt respons etterfølges av naturlige forsterkere som er meningsfulle i forhold til barnets kommunikative respons.

---

<sup>10</sup> En dialog er "et kommunikativt samspill der to parter deler oppmerksomhet og på en eller annen måte formidler noe og tilpasser seg til hverandre (Tetzchner, 2001:319)".



Ofte vil barnets valg av innhold ha innvirkning også på hvor aktiviteten skal foregå. Å spille piano skjer på musikkrommet der pianoet står, og å gå på tur er noe vi stort sett gjør ute. Ved å la barnet velge aktiviteter det liker, øker sannsynligheten for at barnet kommer til å ta språklige initiativ og antagelig også mengden av slike. Sannsynligheten for at barnet skal oppleve det å bruke språket som meningsfullt er også større ved slike selvvalgte aktiviteter hvor ting skjer i en naturlig sammenheng, enn ved ren særtrening hvor den voksne bestemmer både innhold, sted, og der treningen består av en rekke repetisjoner osv. (Carr, 1985:46). Naturlig læring gjennom aktiviteter som drama, sang og musikk kan ifølge Bjørkvold (1998:29) bidra til motivasjon for å bruke språket nettopp fordi:

Språk lever ikke i isolat. Språk oppbevares av kultur i kontekst, i sang, poesi, drama og roman, gir språket legitimitet og bærekraft, som kulturens ypperste destillat. Så fra nå av fikk de leve sammen, språket, diktningen, musikken og menneskene. Med verb som meny, ikke som skolestastisk forøvelse før møtet med substantivet.

Hva mener så Carr med at korrekt respons skal etterfølges av naturlige forsterkere som er meningsfulle ut fra barnets kommunikative respons? Den voksne og barnet kan for eksempel drive med musikk, og barnet kan spørre om det får lov til å spille. Den voksne spør da hva barnet har lyst å spille, og barnet svarer at det har lyst til å spille tromme. En naturlig forsterker som er meningsfull ut fra barnets respons, er da å la barnet få spille på trommen.

Som Carr er også Lorentzen (1997:32) og Rygvold opptatt av naturlig læring og at man utnytter "mulighetene til språklig kommunikasjon i daglige, naturlige situasjoner", i motsetning til den mer oppgavebaserte mekaniske stimuleringen som var vanlig tidligere (Rygvold, 2001:279). Selv om både Rygvold og Lorentzen i forhold til naturlig læring benytter litt andre begreper enn Carr, snakker de innholdsmessig om mye av det samme.

### ***Å skaffe barnet erfaringer gjennom felles opplevelser:***

Som tidligere nevnt er det i utgangspunktet gjennom samspill med språkkyndige andre at barnet tilegner seg talespråket. I de første åra av barnets liv, vil en sentral del av samspillet bestå av at barnets samspillspartnerne setter ord på de virksomhetene barnet inngår i. Samspillspartnerne kan for eksempel snakke om ulike objekter, hva barnet selv gjør, eller hva som skjer i omgivelsene. På denne måten skaffer barnet seg språklig kunnskap om de virksomhetene det tar del i. Et barns ordforråd og fortellinger henger dermed sammen med hvilke erfaringer barnet har fått gjort seg (Tetzchner, 2001:356). Å la barnet få ta del i ulike

virksomheter, samtidig som barnets samspillspartnere setter ord på disse er altså viktig for barnets språkutvikling.

Selv om samspillspartner er en språkkyndig voksen som snakker om de virksomheter barnet inngår i, vil dette samspillet ha liten utviklingsmessig betydning om barnet har problemer med å oppfatte hva den voksne fokuserer på. Undersøkelser viser nemlig at samspillspartners ytringer som *følger* barnets oppmerksomhetsfokus *har* betydning for barnas senere språklige kompetanse, mens man *ikke* fant en slik sammenheng for ytringer som skjedde *utenfor* barnas oppmerksomhet (Smith, 2001:937). At barnet og samspillspartner har felles oppmerksomhetsfokus når sistnevnte kommenterer de virksomhetene barnet inngår i, er dermed særdeles viktig for at samspillet skal ha utviklingsmessig betydning.

Erfaringene barnet skaffer seg gjennom felles opplevelser som kommenteres språklig av deres samspillspartnere bidrar imidlertid ikke bare til å utvide deres ordforråd. Like viktig er det at disse felles opplevelsene er meningsfylte, og at de gir barna og dets samspillspartnere noe å snakke om. Felles opplevelser for eksempel fra lek, forming, ballspill og turer i fjæra, kan motivere barna til å kommunisere og dermed å bruke språket (Rygvoid, 2001:279).

### **3.8.2 Strukturering**

Utviklingshemmede barn kan oppleve hverdagen som uforutsigbar som følge av at de har vansker med å fange opp og bearbeide informasjon, og at de i tillegg har begrensede begreper om tid. Det blir vanskelig å holde rede på hva som skal skje, når det skal skje, hvor lenge noe skal pågå osv. Denne mangelen på oversikt kan skape utrygghet, og er ikke gunstig i forhold til læring. Et annet hinder for læring er utviklingshemmedes vansker knyttet til det å holde oppmerksomheten rettet mot noe over tid, og det å plukke ut hva som er relevant informasjon og ignorere irrelevant informasjon. For å kompensere for disse vanskene kan omgivelsene lage rammer som skaper forutsigbarhet og sørger for minst mulig distraksjon. Slike rammer kan skapes gjennom strukturering, noe som kan være gunstig både for læring generelt og for tilegnelse av språk spesielt (Tetzchner m.fl., 1991:125, Johansson, 2001b:11). En form for strukturering kan for eksempel være at språktreningen hver gang skjer på samme sted, til samme tid, med faste personer, på samme måte, og at aktivitetene har en tydelig start og en tydelig avslutning (ibid). En slik struktur kan bidra til å skape oversikt og forutsigbarhet. Eleven vet hva som skal skje, med hvem og hvor. I tillegg til at strukturen kan skape trygghet,



påpeker Rygvold (2001:280) at struktur kan styrke situasjonsforståelsen som igjen kan støtte språkforståelsen.

For å bli minst mulig distraheret kan det ofte være en fordel at i alle fall deler av opplæringen dessuten skjer i et rom med begrensede øvrige stimuli. Å begrense øvrige stimuli kan gjøres ved at det ikke er andre enn de involverte i opplegget til stede, at kun det materiell som skal benyttes som ligger fremme, og at det er minst mulig annet materiell eller pynt på vegger og i hyller. Slike tiltak har som utgangspunkt at evnen til oppmerksomhet er situasjonsavhengig, dvs. at evnen til å være oppmerksom kan variere fra situasjon til situasjon. Barnet kan for eksempel være mer oppmerksom under forhold med få distraherende stimuli enn situasjoner med mange stimuli tilstede.

Strukturering kan ved misbruk bli veldig styrende, og begrense både elevens mulighet til å gjøre egne valg og deres mulighet og behov for samspill og kommunikasjon. En for sterk grad av struktur kan innebære at hverdagen blir så sterkt styrt av velkjente rutiner at alle hele tiden vet hva som skal skje, og at behovet for å kommunisere dermed reduseres. Å bygge en viss fleksibilitet inn i strukturen er derfor viktig, slik at det fortsatt er behov for å kommunisere og at barnet har mulighet for å gjøre valg underveis. Forskjellige barn har behov for ulik grad av struktur, og opplegget må legges opp ut fra dette. For enkelte er det tilstrekkelig med en grov rammestruktur hvor dagen deles inn i ulike situasjoner, mens andre ser ut til å ha behov for høy grad av strukturering også av de enkelte situasjoner. Behovet for struktur kan også endre seg underveis. Når et opplegg er nytt kan det for eksempel være behov for høy grad av strukturering, mens strukturen gradvis kan mykes opp etter hvert som opplegget blir kjent (Tetzchner m.fl.,1991:149).

### **3.8.3 Karlstadmodellen**

Denne modellen hører ikke uten videre hjemme i en redegjørelse om ervervelse av talespråk ut fra det sosiale perspektivet, selv om enkelte deler av den i bruk kanskje kan sies å ivareta dette perspektivet. Hovedårsaken til at jeg velger å presentere modellen er at to av barna i undersøkelsen følger opplegg ut fra modellen, og at den de siste 15 år er blitt svært utbredt og hyppig benyttet over hele landet.

Irene Johansson er professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Karlstad, og har utviklet en språktreningsmodell spesielt i forhold til barn med Down syndrom. Metoden har imidlertid



vist seg å gi gode resultater også overfor mange andre barn og unge med språk- og kommunikasjonsvansker, og benyttes derfor i dag overfor en rekke grupper. Opplegget bygger på en helhetstenkning hvor språket anses å være en integrert del av barnets totale utvikling. Johannsson anser dessuten kommunikasjon som en sosial prosess hvor relasjonen mellom to eller flere personer er en nødvendig forutsetning. I så måte er altså modellen i tråd med det sosiale perspektivet.

Selve Karlstadmodellen består av fem stadier eller faser:

- 1- Barnet skal lære seg at det er morsomt å kommunisere, og hvordan det er bra å kommunisere.
- 2- Ordstadiet. Å lære hva et ord er gjennom å arbeide med lyder, bilder, tegn, og å lære seg å kategorisere og sortere.
- 3- Stadiet med enkel grammatikk. Her skal barnet lære seg enkle setninger.
- 4- Stadiet med utbygd grammatikk. Her jobbes det aktivt med bruken av språket.
- 5- Stadiet for lese- og skriveprosessen. Bokstavene skal nå ha vært med lenge, og nå skal talen kobles til skriften. Barnet skal begynne å lese på "ordentlig" og også lære å uttrykke seg skriftlig.

Utgangspunktet til Irene Johannsson er at for at læring skal kunne skje må motivasjonen være tilstede. Derfor vektlegges det at barnet skal finne aktivitetene lystbetont og tilfredsstillende. Språktreningen beskrives som en lang og kontinuerlig prosess. Behandlingsmodellen har tre sentrale prinsipper. Disse prinsippene går på at stimuleringen skal være:

- Tidlig igangsatt.
- Kontinuerlig og repeterende gjennomført, med litt trening hver dag.
- Strukturert og systematisk lagt opp, og tilpasset hvert enkelt barn.

Johannsson vektlegger for øvrig at det er viktig å kompensere i forhold til barnets svake funksjoner. Barn med Down syndrom fungerer generelt sett bedre visuelt enn auditivt, og ut fra dette er bruken av tegn til tale og mye visuelt materiale blitt en sentral del av opplegget med å stimulere barns språkutvikling (Johannsson, 1988:7-17; Wirkola, 1999).

### **3.8.4 Anerkjennende kommunikasjon**

Følgende modell har en annen teoretisk forankring og benytter andre begreper enn de jeg til nå har presentert som sentrale innenfor det sosiale perspektivet på språk. Modellen understøtter likevel mye av det som jeg tidligere har argumentert for som sentralt innenfor det sosiale perspektivet, og jeg vil derfor her kort redegjøre for disse delene av teorien.

Med utgangspunkt i den norske psykologen Anne-Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsmodell, har Berit Bae skrevet en del om viktigheten av anerkjennende kommunikasjon. Bae (1992:34) fremhever relasjonens uvurderlige betydning som forutsetning for læring og utvikling. Relasjonens betydning begrunner hun med at kommunikasjon i undervisning skjer på flere nivå samtidig. På samme tidspunkt som det i undervisning skjer en bevisst overføring av kunnskap om et konkret tema, så skjer det en holdningsmessig læring som har innvirkning på elevens forhold til både seg selv og andre. Denne medlæringen skjer ved at læreren overfører verdier gjennom den måten han eller hun er og kommuniserer på. Dermed blir det viktig å ha fokus ikke bare på den kunnskapen læreren ønsker å formidle, men også hvordan lærerens interaksjon med elevene er. Bae (ibid:38-39) deler inn de ulike formene for samspill med elevene på, i anerkjennende og ikke-ankjennende relasjoner.

Anerkjennende relasjoner er preget av at lærer lytter, viser innlevelse, og stiller åpne og undrende spørsmål. En ikke-ankjennende relasjon er derimot for eksempel preget av at lærer er fjern og mangler innlevelse, stiller kontrollerende og lukkede spørsmål, og omformer det som blir sagt. Sistnevnte vil kunne føre til at "istedenfor å utvikles til en gjensidig utviklende dialog blir interaksjonen lett ukonsentrert, springende, innsnevrende, kjedelig og gjentakende" (ibid:54). På sikt kan en slik ikke-ankjennende relasjon gjøre at eleven erfarer at det er liten vits å delta og dessuten risikabelt følelsesmessig. Opplever eleven gjentatte ganger ikke-ankjennende væremåter fra lærer, kan dette føre til at eleven etter hvert bli mer og mer passiv, usikker, eller kommer i opposisjon. Tar barnet denne medlæringen med seg i nye læringssituasjoner, kan dette begrense dets videre læring og utvikling.



Ut fra dette perspektivet kan vi tolke barns forsøk på å dele sine tanker og opplevelser som både et håpefullt prosjekt og et vågestykke. De kommuniserer i håp om å bli sett og få seg selv tilbake på en OK måte. Men fordi de er sårbare og avhengige, er det også en risikofylt innsats. Når de tar sjansen på å dele det de tenker og de føler, er bestandig muligheten der for å bli for eksempel misforstått, avvist, oversett, invadert. Risikoen er tilstede for å bli avkreftet... (ibid:36)

Mye av faglitteraturen vektlegger ulike sider ved relasjonen i forhold til tilegnelse av språk, men uten å gi den utdypende begrunnelsen for dette som Bae gir. Veldige mange av de tips som både Høigård (1999:232-233) og Buckley (2000:57) presenterer i forhold til språkstimulering, kan gå inn under væremåter som Bae definerer som anerkjennende og stemmer også overens med det sosiale perspektivet på språk. Høigård og Buckley anbefaler for eksempel å være emosjonelt tilgjengelig, å følge opp barnets initiativ, å være en god dialogpartner som unngår kontrollspørsmål og heller undrer seg sammen med barnet, å åpne opp for samtale rundt opplevelser som er viktige for barnet, å ikke presse barnet til å snakke, å unngå for mye korrigerende, og å ikke gjenta alt barnet sier.

### **3.8.5 BU-modellen**

Da BU-modellen benyttes ovenfor et av barna i undersøkelsen vil jeg redegjøre for denne, men kun kort da den ikke uten videre hører hjemme innenfor det sosiale perspektivet på språk.

Forkortelsen BU står for Begreps Undervisning, og modellen er utviklet av Magne Nyborg, tidligere professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Metoden har ifølge Hansen (1998a:21) til hensikt å lære barn "viktige grunnleggende begreper og begrepssystemer på en presis og språklig bevisstgjort måte." Den type grunnleggende begreper og begrepssystemer det her vises til er for eksempel begreper for antall, retning, form og farge. Begrunnelsen for at modellen vektlegger læring av denne typen begreper, er at slike begreper utgjør "sentrale forutsetninger for eller redskaper for etterfølgende læring" (ibid:21). Gjennom å lære barna grunnleggende begreper søker begrepsundervisningen dermed å forebygge og redusere barns lære- og språkvansker.

Selve BU-modellen består kort sagt av pedagogiske og psykologiske prinsipper og tenkemåter, som beskriver hvordan man i praksis skal legge til rette for at barn med svært ulike forutsetninger alle skal få gode læringsmuligheter. Modellen er delt inn i tre ulike faser,

med navn etter hvilken prosess i begrepsundervisningen det konkret arbeides primært med i hver enkelt fase: selektiv assosiasjon, selektiv diskriminasjon og selektiv generalisering (Hansen, 1998b). Opplæring etter modellen kan videre skje både i strukturerte og ustrukturerte situasjoner, som for eksempel i lekesammenhenger, prosjektarbeid, tradisjonelle klasseroms-opplegg.



## 4.0. Metode

### 4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Ulike fag gjør bruk av ulike metoder, og det benyttes også ulike metoder innenfor samme fag. Denne bruken av ulike metoder henger sannsynligvis sammen med både at det finnes ulike oppfatninger av hva som er "korrekt" vitenskaplig metode, og at man finner ulike forskningsmetoder hensiktsmessig avhengig av hva man studerer. Jeg vil redegjøre kort for noen ulike retningers syn, og drøfte deres relevans i forhold til min problemstilling.

Positivismen ble grunnlagt av August Comte (1798-1857) og Emile Dürkheim (1858-1917). Retningen vektlegger den målbare og objektive kunnskap. Målet er å komme frem til årsaksforklaringer som gir muligheten til forutsigelse og kontroll. For å komme frem til disse årsaksforklaringene benyttes deduktiv metode, hvor man prøver en teoris holdbarhet gjennom hypotesetesting (Lyngdal/ Rønning, 1983:25).

I hvilken grad er så positivismen en hensiktsmessig innfallsvinkel når jeg i denne oppgaven skal prøve å forstå hvordan man ut fra et sosialt perspektiv på språk, kan fremme talespråket til barn med Down syndrom. For det første er min intensjon her å oppnå økt forståelse, ikke å finne noen lovmessig forklaring på hvordan dette skjer. Videre vil jeg med utgangspunkt i det sosiale perspektiv på språk, fokusere på samspillet og dermed relasjonene mellom individene. Omfanget av dette samspillet er kanskje målbart, men mitt fokus på relasjonsaspektet ved dette samspillet vil vanskelig kunne måles.

For å fremskaffe objektiv kunnskap forutsettes også et subjekt/objekt-forhold til de mennesker jeg studerer, ved at jeg da betrakter disse som fakta.<sup>11</sup> Ifølge Skjervheim (1996:80) innebærer et slikt subjekt-objekt forhold en tilskuerrolle. Jeg finner tilskuer-rolle uhensiktsmessig, da jeg ikke ønsker å frigjøre meg til å bli en "uhildet forsker". Jeg oppfatter mennesket som et tenkende, handlende og følende vesen. Disse sidene ved mennesket vil jeg gå glipp av om jeg oppfatter informantene som objekter. Konklusjonen på min gjennomgang av om positivismen er en hensiktsmessig innfallsvinkel i min undersøkelse, blir altså negativ.

---

<sup>11</sup> I et subjekt-objekt forhold er forsker selv et subjekt, et selvbestemmende, handlende og begrunnende vesen, mens den som studeres er et objekt uten vilje og bevissthet (Kalleberg, 1996:10).

En alternativ innfallsvinkel til positivismen er det hermeneutiske perspektiv. Hermeneutikk omtales gjerne som læren om fortolkning eller forståelse, og er i så henseende hensiktsmessig når jeg er ute etter økt forståelse av hvordan man kan fremme språk gjennom samspill. Blant de sentrale personer innenfor hermeneutikken er Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Han bruker ordet horisont som et bilde på hva forståelse er og hvordan denne utvikler seg. Gadamer mener at menneskets horisont eller forståelse, består av dets fordommer og forforståelse.<sup>12</sup> Videre beskriver han den hermeneutiske sirkel som et møte mellom for eksempel forsker og informant, hvor de begge utvider sin horisont ved at det i dette møtet skjer en horisontsammensmelting (Gürgens, 1999:7; Krogh, 1999:239).

En slik oppfatning av forståelse innebærer at en anser mennesker som ”forstående, kommuniserende og samhandlende subjekter i praktisk virksomhet” (Nerheim, 1995:16). Hermeneutikken bygger på et humanistisk menneskesyn, et menneskesyn jeg selv er tilhenger av. I forskningsprosessen innebærer et hermeneutisk perspektiv at jeg kan anse forholdet mellom de som studeres og meg som forsker som et subjekt-subjekt forhold, hvor vi påvirker hverandre gjennom at det skjer en horisontsammensmelting som vil endre både informantenes og min forståelse. Videre er et utvalg med få enheter vanlig innenfor hermeneutikken, i motsetning til positivismens vektlegging av mange enheter og ønske om generalisering. På bakgrunn av denne gjennomgangen av hermeneutikken, finner jeg hermeneutikk som en hensiktsmessig vitenskapsteoretisk forankring for min undersøkelse. Jeg har altså latt problemstillingen styre mitt valg av metode, og har dermed fulgt rådet fra Kjelstadli (1992: 113) som sier at:

Objektet bestemmer metoden. Spurv skal ikke skytes med kanoner.

---

<sup>12</sup> Gadamer mener enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse, og kaller denne forutgående forståelse for fordommer (Krogh, 1999:234).



## 4.2 Mitt valg av metodisk innfallsvinkel

Selv med avklaringen om hermeneutikk som vitenskapsteoretisk ramme for denne undersøkelsen, finnes det innenfor hermeneutikken en rekke ulike tilnæringsmåter å gjennomføre undersøkelsen på. For å oppnå økt forståelse av hvordan samspill kan fremme talespråket til barn med Down syndrom, var jeg ute etter å fange opp informantenes egne erfaringer og opplevelser på dette området. Målet var å få tak i deres unike historier, ikke å finne allmenngyldige forklaringer på hvordan dette skjer. En hensiktmessig måte å utvikle en slik virkelighetsnær forståelse på er å benytte feltarbeid (Kalleberg, 1996:8).

Feltarbeid gir meg mulighet jeg å oppholde meg blant de jeg skal studere, i deres naturlige omgivelser. Her kan jeg direkte observere samspillet mellom barna med Down syndrom og deres omgivelser, og også selv å delta i dette samspillet. I oppholdet i feltet kan jeg gjennom observasjon, intervjuer og uformelle samtaler få tak i informantenes historier (Wadel, 1991). Min måte å benytte feltarbeid på vil da være kvalitativt orientert, ved at jeg vektlegger å oppnå helhet og forståelse. Måten å oppnå dette på vil blant annet være gjennom å skaffe mange opplysninger om få enheter, ha nærhet i datainnsamlingsprosessen og et jeg-du-forhold mellom informanter og meg selv (Halvorsen, 1993: 84). Disse egenskapene ved kvalitativ metode er stort sett sammenfallende med mine argumenter for valg av hermeneutikk som vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Kvalitativ metode i form av feltarbeid ble dermed et naturlig valg ut fra problemstillingen min.

## 4.3 Datainnsamling

### 4.3.1 Utvalg

Jeg er i denne oppgaven ute etter økt forståelse av hvordan man gjennom samspill kan fremme talespråket til barn med Down syndrom, ikke å finne noen lovmessige forklaringer på hvordan dette skjer. For å oppnå en slik forståelse prioriterer jeg et utvalg med få enheter hvor jeg kan gå i dybden, og er dermed *ikke* ute etter noe representativt utvalg som grunnlag for å fastslå hvordan samspill generelt kan fremme talespråket til barn med Down syndrom. Å gå i dybden medfører videre å tilbringe en god del tid i felten, og fysisk nærhet er derfor hensiktmessig. For å oppnå fysisk nærhet ble forespørsler til foresatte til barn med Down syndrom i barneskolen sendt ut gjennom 5 PPT-kontor i min hjemstedsregion.



Utvalget skjedde dermed gjennom det Hellevik (1999:120) kaller selvseleksjon ved at alle foreldrene i dette området hadde mulighet for å delta, men hvor bare noen "benyttet anledningen". I første omgang fikk jeg kun ett positivt svar, og lot da min kontakt innen Down-nettverket spre ytterligere informasjon om undersøkelsen og meg selv til foreldre i Down-nettverket innenfor samme PPT-distrikt. Dette resulterte i ytterligere to positive svar. Hadde jeg vært ute etter et representativt utvalg hadde jeg ved å gå via en interesseorganisasjon risikert å få et skjevt utvalg, fordi medlemmene her kan ha spesielle interesser, være mer ressurssterk eller lignende, enn det som kjennetegner denne foreldregruppen generelt. Samtidig vil de som responderer ved denne typen selvseleksjon alltid skille seg fra de øvrige, ved at de som Hellevik (1999:122) sier: "fant grunn til å delta i undersøkelsen".

Jeg vurderte innledningsvis å foreta et strategisk utvalg blant de som sa seg villig til å delta i undersøkelsen. Hensikten var å finne barn hvor skolens innsats for å fremme barnas talespråk fungerte godt, og så prøve å identifisere hva som kjennetegner disse oppleggene. Med kun tre positive svar valgte jeg å endre strategi, til heller å prøve å identifisere hva som så ut til å fremme talespråket hos disse. Utvalget mitt kan altså på ingen måte betegnes som representativt, men jeg finner dette uproblematisk ut fra at generalisering aldri har vært noe mål med denne undersøkelsen. Min hensikt var å oppnå økt forståelse av hvordan man kan fremme talespråket til barn med Down syndrom. Som fenomenologene oppfatter jeg ethvert menneske som interessant i seg selv. Hvilke barn utvalget i undersøkelsen min består av er dermed lite relevant, fordi alle barn i seg selv er like interessante og på lik linje kan bidra til å øke min forståelse av hvordan man kan fremme deres talespråk.

#### **4.3.2 Tilgang**

Mitt feltarbeid foregikk ved forskjellige barneskoler hvor jeg fulgte skoledagen til barn med Down syndrom. Formell tillatelse var nødvendig for å få tilgang i skolene. I tillegg gikk jeg inn i uformelle forhandlinger med hver enkelt ny aktør for at de skulle åpne seg og gi ærlig informasjon. Hammersley og Atkinson (1996:102) benytter begrepene *portvakter* og *sponsorer* om personer som kan være nyttig når man skal skaffe seg tilgang til det feltet man ønsker å studere. En portvakt er en personen som ut fra sin posisjon avgjør om du får innvilget tilgang til feltet, eller ei.

Min tilgang til feltet kan beskrives som en humpete og svingete landevei, med en rekke grunder som måtte åpnes av ulike portvakter underveis. Mine portvakter ble i første omgang Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenste (NSD) ved Datafaglig sekretariat (vedlegg 1), og lederne ved PPT-kontorene (vedlegg 2) som sendte ut forespørslers om deltakelse til foreldre og foresatte til barn med Down syndrom (vedlegg 3). På grunn av liten respons på de utsendte forespørslene lot jeg deretter en kontakt jeg hadde i Down-nettverket fungere som *sponsor*, ved at hun fungerte som en mellommann som gikk god for meg (ibid;89) ovenfor de som hadde mottatt forespørslene mine. De neste portvaktene som ga meg tilgang til feltet, ble tre foreldrepar til barn med Down syndrom og rektorene ved skolene til disse barna. På skolene fungerte videre rektorene som sponsorer ved at de gikk god for meg og informerte om undersøkelsen min, ovenfor lærere, spesialpedagoger og assistenter ved skolene og ved Sfo.

#### **4.3.3 Roller**

Selv om jeg gjennom portvakter hadde fått min formelle tillatelse til å begynne datainnsamlingen, gjensto det å etablere tillit. Som Wadel (1991:34) påpeker føler folk verken behov for å bli studert, og vet heller ikke hvordan man gjør når man skal "studeres". Derfor anbefaler han da også forskeren å finne en annen rolle enn forskerrollen. For meg var det viktig at min tilstedeværelse ved skolene skulle innebære minst mulig ulempe for både barna og de voksne som var involvert. Utfordringen ble å finne en rolle som både de og jeg kunne føle oss vel med. Gjennom å orientere de voksne om at mitt mål med undersøkelsen var å lære om hvordan man kan fremme talespråket til barn med Down syndrom, ble læringerollen etablert som et naturlig resultat av mine første møter med feltet.

Å inneha en observatør-rolle kan innebære ulik grad av nærhet i forhold til de som skal studeres. Hammersley og Atkinson (1996:132) snakker om å være fullstendig observatør, deltakende observatør, observerende deltaker og fullstendig deltaker. Grad av nærhet til feltet er her økende fra førstnevnte til sistnevnte kategori. Jeg startet feltarbeidet med intensjon om å være fullstendig observatør, hvor jeg som "flue på veggen" ikke skulle ha noen kontakt med de jeg observerte. Etter hvert gikk jeg inn i det Ytterhus (2000:58) omtaler som en fleksibel observatør-rolle hvor jeg vekslet mellom å være fullstendig observatør og deltakende observatør. Å delta ble i enkelte situasjoner nødvendig for å komme tett nok innpå barna til å få med meg hva som skjedde i samspillet mellom disse. De tre barna med Down syndrom snakket nemlig tidvis så lavt eller utydelig at det var umulig for meg å fange opp det språklige samspillet mellom dem og deres omgivelser, uten å gå inn og delta i situasjonen.



#### **4.3.4 Selve intervjuguiden**

Jeg var gjennom intervjuene ute etter å fange opp informantenes livsverden, for å øke forståelsen av hvordan man fremmer talespråket til barn med Down syndrom. For å fange opp denne livsverdenen, hadde jeg satt opp en tematisert intervjuguide over emner jeg ønsket å komme innom. Fordelen med slike halvstrukturerte intervju er deres fleksibilitet. Underveis i intervjuene hadde jeg mulighet til å følge opp tema som fremsto som sentrale, og til å tilpasse rekkefølgen på spørsmålene etter hva som ble naturlig (Kvale, 1997:76-77).

Intervjuguiden som ble benyttet overfor foreldre og skole, var i grove trekk den samme. Intervjuguiden var i delt i to, en generell og en mer spesifikk del. Den generelle delen omfattet barnets "historie" i form av barnas språkutvikling til nå, hva som kjennetegnet gode kommunikasjonssituasjoner, samarbeid hjem - skole og lignende. I den spesifikke delen redegjorde informantene for hvilke talespråklige ferdigheter barnet viste i ulike sammenhenger, og hva man gjorde for å fremme disse ferdighetene (vedlegg 4). Valget av hvilke sider ved talespråket jeg fokuserte på, skjedde ut fra hva blant annet Johansson (1996), Miller (1999) og Buckley (2000) påpeker som særtrekk ved talespråket til barn med Down syndrom. Denne spesifikke delen ga grunnlag for å si noe om *hva* som så ut til å fremme barnas talespråk, mens den generelle delen med barnas historier mer dannet grunnlaget for å si noe om *hvorfor* ulike forhold virket fremmende på barnas talespråk. Til sammen ga dette grunnlag for å si noe om *hvordan* man kan fremme talespråket til barn med Down syndrom i barneskolen.

#### **4.3.5 Intervju av foreldre**

Gjennom min utdanning og arbeidserfaring var jeg forut for intervjuene oppmerksom på at det gjerne er knyttet mange sterke følelser til det å ha et funksjonshemmet barn. Slike følelser kunne komme opp underveis i intervjuene, og gjøre at det var forhold foreldrene syntes var vanskelig å snakke om. Jeg la i utgangspunktet kun opp til ett intervju med foreldrene, slik at det ble kort tid til å opprette noe tillitsforhold mellom foreldrene og meg. Dermed ble det viktig for meg å legge til rette for en intervjusituasjon hvor foreldrene følte seg trygge. Ifølge Holme og Solvang (1996:101) er blant annet *kulissene* avgjørende for hvordan utfallet av et intervju blir. Gjennom at foreldrene selv fikk påvirke kulissene, gjennom å bestemme når og hvor de ønsket å bli intervjuet, ønsket jeg å bidra til å skape trygghet. To av mødrene foretrakk å bli intervjuet hjemme, mens en far ønsket å gjøre intervjuet på kontoret etter

arbeidstid. Slik ble da også intervjuene gjennomført. Samtlige tre intervju ble tatt opp på bånd etter at informantene hadde gitt sitt samtykk til dette. Intervjuene varte i ca. 1.5 til 2 timer.

#### ***4.3.6 Intervju i skolen***

På skolene intervjuet jeg de voksne som hadde mest med de tre barna å gjøre, eller som hadde spesielt ansvar i forhold til oppfølging av barnas språk. Totalt sett intervjuet jeg på skolene følgende tolv personer: tre klasseforstandere, tre spesialpedagoger, fire assistenter (disse var inne både i skoletilbudet og ved Sfo), en miljøterapeut og en faglærer. Informantene valgte selv når og hvor intervjuene skulle finne sted, og intervjuene ble med ett unntak gjennomført på skolene. Unntaket var et intervju med en assistent, som foretrakk å bli intervjuet i bilen på vei hjem fra en skoletur. Å kjøre samtidig som en intervjuet kan ha redusert informantens konsentrasjon. Samtidig ble det en uformell situasjon hvor informanten slappet godt av, noe som kan ha vært en fordel. Samtlige intervjuer ble etter samtykke tatt opp på bånd, og varte fra ca. 45 minutter til ca. 2 timer. I tillegg til intervjuene ble det på skolene gjort uformelle samtaler både med de allerede ovenfor nevnte, og med barna selv, medelever, andre lærere og assistenter.<sup>13</sup>

#### ***4.3.7 Observasjon i skolen***

I mitt feltarbeid har observasjonene primært foregått på skolene til de tre barna, og for å få et mest mulig helhetlig inntrykk har jeg vært tilstede både i fellesundervisning, eneundervisning, friminutt og ved skolefritidsordningen. Jeg var også med på aktiviteter utenfor skolens område som skoleturer og lignende. Observasjonene ble gjort over seks uker i mai og juni i 2001, og jeg tilbrakte da hele dagene ved de ulike skolene.

I forkant av observasjonene hadde jeg laget en observasjonsprotokoll, som var inndelt i fire deler etter hvilke kontekster observasjonene skulle foregå i. Fellesundervisning, eneundervisning, friminutt og skolefritidsordning fikk dermed hver sin del. Begrunnelsen for denne inndelingen var en antakelse om at de ulike kontekstene ga ulike muligheter for samspill, og at en slik inndeling kunne bidra til å allerede fra begynnelsen skape oversikt over noe jeg visste kom til å bli en omfattende mengde feltnotater. Øverst på hver side av observasjonsprotokollen var felt for utfylling av dato, tidspunkt og hvilken voksen som var

---

<sup>13</sup>Jeg vil i denne undersøkelsen kun definere de 12 jeg bevisst har valgt ut og intervjuet som informanter. Til tross for at jeg som nevnt også var i kontakt med andre, var det gjennom disse 12 jeg hovedsakelig har fått den innsamlede informasjonen.



tilstede (vedlegg 5). Jeg hadde videre en observasjonsprotokoll for hvert av de tre barna. Denne organiseringen viste seg å være nyttig da jeg kom til analysedelen av undersøkelsen, hvor jeg søkte etter sammenhenger mellom hva som kjennetegnet gode samspillssituasjoner.

I intervjuguiden var jeg blant annet ute etter å fange opp hvilke talespråklige ferdigheter barna viste i ulike sammenhenger. For å oppnå størst mulig gyldighet i forhold til hva som virker fremmende på talespråket til barn med Down syndrom, ønsket jeg i tillegg til intervjuene å selv observere hvilke talespråklige ferdigheter barna viste i ulike sammenhenger. Det var ikke tid til å organisere observasjonene mine underveis mens jeg observerte. Med de språklige ferdigheter jeg hadde fokusert på i intervjuguiden i bakhodet, benyttet jeg derfor løpende observasjon og registrerte fortløpende de språklige samspill jeg observerte. I tillegg gjorde jeg feltnotater av observasjoner angående også andre forhold knyttet til kontekst, for eksempel hvilke aktiviteter som foregikk, hvordan deltakelsen i disse forløp for barna med Down syndrom og lignende. Penn og papir fulgte meg kontinuerlig, og jeg noterte stort sett fortløpende.

#### **4.4 Bearbeiding, analyse og presentasjon av data.**

Mine intervju var registrert på bånd, og jeg startet bearbeidingen av data med å transkribere intervjuene til skriftlig tekst. Når jeg i oppgaven siterer informanter har jeg imidlertid til tross for at jeg har prøvd å gjengi disse så ordrett som mulig, ikke benyttet dialekt. Repstad (1998:118) påpeker nemlig at en bør være forsiktig med å gjengi sitater på dialekt. Han begrunner dette med at det er vanskelig å yte en dialekt rettferdighet i en skriftlig form, og at det lett kan bli noe etnosentrisk og nedlatende over å gjengi sitater på dialekt.

Feltarbeidsnotater vil i oppgaven markeres ved at de er skrevet i punkt 10 uten innrykk. Sitater fra andre verk er skrevet som blokktekst i punkt 10, med innrykk på begge sider for å skille dem fra feltarbeidsnotatene. I tillegg til utskriftene fra de 15 intervjuene består feltarbeidsnotatene i denne undersøkelsen av notater gjort på bakgrunn av observasjoner og uformelle samtaler.

For oversiktens skyld er metodekapitlet delt inn i ett punkt for datainnsamling og ett for analyse av data. Å foreta en slik inndeling ved den type feltarbeid jeg her har utført, er bare delvis riktig. Jeg vil nemlig underveis i feltarbeidet ha analysert og tolket *samtidig* som jeg innhentet data. Dette er en naturlig konsekvens av å benytte en hermeneutisk innfallsvinkel,

hvor min forståelse vil ha begynt å endre seg allerede underveis i intervjuet som et resultat av en sammensmelting mellom informantens og min horisont (Krogh, 1999:239). Det var imidlertid først når jeg var ferdig å samle inn data og begynte transkripsjonen av de 15 intervjuene at jeg virkelig konsentrerte meg om analysen.

Undersøkelsen min kan sies å være *inspirert* av Grounded Theory, men metodikken er på ingen måte rendyrket Grounded Theory.<sup>14</sup> At undersøkelsen er inspirert av Grounded Theory gir seg utslag ved at jeg både underveis i datainnsamlingen og bearbeidingen av data, har prøvd å la meg styre av dataene og ikke av teori. Jeg startet bearbeidingen av dataene med å gjennomføre en *åpen koding* etter gjentatte gjennomlesinger av feltnotatene. Jeg lagde da foreløpige kategorier eller merkelapper ut fra hva som kjennetegnet situasjonene der barna viste god mestring av talespråket. Jeg fortsatte så med *aksial koding*, hvor jeg prøvde å finne forbindelser mellom de foreløpige kategoriene. For å finne disse forbindelsene i mitt omfattende materiale, fant jeg det hensiktsmessig å lage meg en datamatrise som ga meg oversikt over hva som kjennetegnet de ulike situasjonene der barna mestret talespråket godt.<sup>15</sup> Gjennom *selektiv koding* kom jeg så frem til hovedkategoriene, ved at jeg sammenholdt de kategoriene jeg til nå hadde funnet og relasjonene mellom disse. Målet var at disse hovedkategoriene mest mulig helhetlig skulle favne funnene mine fra undersøkelsen (Harder, 1993:66-67).

Sagt med andre ord benyttet jeg her den hermeneutiske sirkel hvor jeg lot de ulike samspillsituasjonene der barna mestrer talespråket godt være delene. Med utgangspunkt i hva som kjennetegnet disse situasjonene prøvde jeg så å forstå helheten, altså hva som generelt så ut til å fremme talespråket til barn med Down syndrom. Samtidig hjalp denne helhetlige forståelsen av hva som fremmer barnas talespråk meg frem til en dypere forståelse av delene, i form av hva som fremmer barnas talespråk i enkeltsituasjonene.

---

<sup>14</sup> Grounded Theory metodologien er utviklet av Barney Glaser og Anselm Strauss, og er en teori om hvordan man kan utvikle sosiologisk teori ved hjelp av en metode som gir mulighet for på systematisk vis å utvikle teori ut fra data. Metoden er spesielt tilpasset analyse av kvalitative data (Christensen, 1994:243).

<sup>15</sup> Ifølge Repstad (1998:110) egner slike datamatriser seg godt til å lete etter mønstre og sammenhenger.



#### 4.5 Drøfting av metoden

For å gå i dybden og prøve å oppnå en mest mulig helhetlig forståelse av hvordan man gjennom samspill kan fremme talespråket til barn med Down syndrom, benyttet jeg meg av både intervju, observasjon og uformelle samtaler. På mange måter opplevde jeg forskningsprosessen som et håndverk hvor jeg hadde behov for en rekke redskaper. Flere før meg har omtalt forskning som et håndverk, som for eksempel Kvale (1997:167) og Ytterhus (2000:81). For å bedømme kvaliteten på dette håndverket benyttes ofte begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om hvor pålitelig den innsamlede informasjon er, mens validitet handler om hvor gyldig eller relevant den innhentede informasjon er i forhold til undersøkelsens problemstilling (Halvorsen, 1993:43). For å oppnå pålitelige og gyldige resultater i en undersøkelse er det en rekke forhold en bør være oppmerksom på gjennom hele forskningsprosessen. Jeg vil nå reflektere over hvordan min fremgangsmåte kan ha påvirket denne undersøkelsens pålitelighet og gyldighet.

##### *Har jeg tatt hensyn til min før-forståelse?*

I en undersøkelse som denne hvor kunnskapen konstrueres i interaksjon mellom informantene og meg (Kvale, 1997:28), vil målingenes pålitelighet henge tett sammen med meg som aktør. Foruten dagsform er min før-forståelse et forhold som vil påvirke meg som aktør. Min før-forståelse vil i denne sammenheng si den forståelsen jeg gjennom utdanning, arbeidserfaring, og som mor til to har tilegnet meg om barn, språk, Down syndrom og skole. Samtidig som min før-forståelse er nyttig ved at jeg er inne i terminologien som benyttes og lignende, kan den være en ulempe ved at den gjør at jeg overser forhold som personer helt utenfra feltet ville oppdaget. Min før-forståelse vil ha innvirkning på hele forskningsprosessen ved at den kan påvirke mine observasjoner, hvordan disse tolkes, hvilke spørsmål jeg stiller, hvordan jeg tolker svarene og lignende. At jeg er meg bevisst min før-forståelse blir dermed viktig for å unngå at funnene mine blir oppkonstruerte, og for å sikre at de representerer faktiske forhold (Hammersley/ Atkinson, 1996:46-48). Før feltarbeidet startet skrev jeg derfor ned mine tanker og forestillinger rundt det å fremme talespråket til barn med Down syndrom, og om barneskolen som arena for denne typen oppfølging. Videre ble observasjonsutskrifter sammenholdt med intervju-utskrifter for å sjekke om det var samsvar mellom disse, og observasjoner ble fulgt opp av uformelle spørsmål for å få avklart om mine tolkninger var i tråd med slik informantene hadde oppfattet situasjonen.

*Hvilken sammenheng er det mellom meg som forsker og de "innsamlede" dataene?*

Dataene i denne oppgaven lå ikke ute i felten og ventet på å bli samlet inn, men er skapt i interaksjonen mellom informantene og meg i form av det Gadamer beskriver som en horisontsammensmelting. Som blant Fossåskaret (1997:34) påpeker, er det derfor mer korrekt å snakke om dataproduksjon, enn datainnsamling. Dataene som presenteres i denne oppgaven henger tett sammen med meg som person, og ville sannsynligvis sett annerledes ut om en annen forsker utførte samme undersøkelse i samme felt som jeg nå har gjort. Å innta positivismens utgangspunkt om at forskeren må unngå å innvirke på feltet fordi dette gjør dataene mindre "sanne", vil dermed i denne sammenheng bli lite meningsfylt. Dette er imidlertid ikke til hinder for at det kan være nyttig å reflektere over hvordan min tilstedeværelse har vært med på å forme dataene (Hammersley/ Atkinson, 1996:251).

Innledningsvis i feltarbeidet var barna svært opptatt av min tilstedeværelse og om jeg fulgte med i det de gjorde og sa, men etter hvert "glemte" de meg og falt ifølge klasselærerne mer tilbake til sine vante samspillmønstre. Jeg ba underveis om tilbakemelding fra de voksne angående om situasjonene jeg var tilstede i var "typiske" eller om de bar preg av min tilstedeværelse. Disse tilbakemeldingene ble fortløpende nedtegnet i feltnotatene, i tillegg til at jeg noterte egne refleksjoner angående effekten av min tilstedeværelse. Ved å ta hensyn til disse tilbakemeldingene og refleksjonene når jeg på bakgrunn av innsamlede data trakk mine slutninger, har jeg prøvd å styrke resultatenes gyldighet.

*Var den fleksible observatørrollen hensiktsmessig?*

Jeg opplevde det som observerende deltaker vanskelig å samtidig skulle delta og observere, og følte til dels at jeg gikk "glipp av" ting som skjedde. Å være fullstendig observatør var i så måte enklere, men gjorde det tidvis vanskelig å få med seg hva som skjedde i Down barnas språklige samspill både med barn og voksne. En fordel ved å være observerende deltaker var at det ga meg mulighet til å stille spørsmål underveis, og at jeg dermed kunne få bekreftet eller avkreftet tolkninger som jeg gjorde på bakgrunn av mine observasjoner. Som blant annet Hammersley og Atkinson (1996:128-138) påpeker, er dette noe som kan bidra til å skape forståelse av deltakernes perspektiv. Ved å innta en fleksibel observatørrolle hvor jeg vekslet mellom å være fullstendig observatør og observerende deltaker, mener jeg å ha utnyttet begge rollers fordeler samtidig som vekslingen har redusert rollenes ulemper.



*Hvordan vite at dataene jeg har samlet inn er gyldige?*

Et mulig problem angående validiteten i min oppgave, kan være knyttet til at informantene svarer det de tror jeg *forventer* at de skal svare eller hva de selv *ønsker* å svare. Jeg startet oppholdet i feltet med å gjøre det helt klart for informantene at jeg ikke var på skolene for å *evaluere* dem, men å *lære* om hvordan man kunne fremme talespråket til barn med Down syndrom. Gjennom at informantene ved skolene og Sfo fikk denne oppklaringen og tid til å bli litt kjent med meg før intervjuene, virket det som de slappet mer av og forhåpentligvis svarte ærlig. Gyldigheten til de data jeg fikk gjennom intervjuene testet jeg gjennom å sammenligne dataene fra de ulike informantene rundt samme barn, det vil si at jeg gjorde en respondentvalidering. I tillegg sammenlignet jeg dataene innsamlet gjennom intervju med dataene samlet inn gjennom observasjon, det vil si at jeg benyttet teknikktriangulering (Hammersley/Atkinson, 1996:258). Gjennom å ha tatt disse forholdsreglene mener jeg å ha økt sannsynligheten for at dataene samlet inn i denne undersøkelsen er gyldige.

*Har jeg gjennom oppgavens fremstilling bidratt til å styrke resultatenes gyldighet?*

I fremstillingen av oppgaven min har jeg prøvd å styrke undersøkelsens gyldigheten ved å presentere mye empiri i fremstillingen, slik at leseren skal kunne se at analysen er basert på den virkelighet jeg møtte ute i skolene. Jeg har videre blant annet ved å bruke en datamatrix, prøvd å tydeliggjøre sammenhengen mellom intervjuene, observasjonene, kategoriene og de teoriene jeg har brukt. Intensjonen er å på denne måten gi leseren mulighet til selv å vurdere om jeg virkelig har undersøkt det jeg skulle undersøke, og i hvilken grad mine slutninger ser ut til å være dekkende eller sanne (Fog, 1997:163)

#### **4.6 Etske utfordringer**

Jeg har gjennom min undersøkelse samlet inn informasjon om tre barn og deres samspill med omgivelsene. Når barn på denne måten bidrar i forskning innebærer dette flere etske utfordringer. Ifølge punkt 11 i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (1999:17) har barn som deltar i forskning særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (1999) er gitt ut av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Jeg vil her peke på etiske utfordringer jeg har støtt på underveis i arbeidet med denne undersøkelsen, og hvordan jeg da har forholdt meg for å ivareta barnas særlige krav på beskyttelse. I forespørselen om å delta i undersøkelsen ble foreldrene skriftlig orientert om undersøkelsens hensikt, plan, deres mulighet for å trekke seg underveis osv. Jeg fikk i tråd med forskningsetiske retningslinjer, samtykke fra foreldrene til de tre barna før jeg startet selve datainnsamlingen. Foreldrene informerte så barna om at jeg skulle komme på skolene. I undersøkelsen valgte jeg å ikke intervju barna selv, men heller å intervju deres nærpersoner i tillegg til at jeg selv observerte barna i samspill med deres omgivelser. Dette var et bevisst valg for å unngå at barna gjennom å bli intervjuet i forhold til det å fremme talespråk, skulle oppleve dette som en bekreftelse på at dette var et område de var svake på.

Jeg var i utgangspunktet redd for at min tilstedeværelse på skolene skulle virke stigmatiserende for de tre barna.<sup>17</sup> Medelevene fikk derfor bare forklart jeg var der for å lære om hvordan de jobbet på skolen, og ikke om at jeg skulle fokusere på enkeltelever. I forbindelse med at jeg fulgte de tre barna med Down syndrom også ved deres til dels omfattende eneundervisning, ble det i en av klassene ganske åpenlyst at jeg fulgte en enkeltelev. Lærer hadde da ovenfor klassen bekreftet dette. Tilsynelatende virket det heldigvis ikke som dette påvirket medelevenes atferd ovenfor barnet. Elevene var vant til å ha lærerstudenter tilstede, noe som kan ha bidratt til at de var lite opptatt av min tilstedeværelse. Videre prøvde jeg hele tiden under datainnsamlingen og vise respekt, og var ikke tilstede i private situasjoner som toalettbesøk eller lignende.

I forhold til formidlingen og bruken av den innsamlede informasjonen rundt de tre barna, så er opplysninger anonymisert for å ivareta barnas krav om konfidensialitet (ibid:18).

Opplysninger av privat karakter som av de involverte kunne oppfattes som ubehagelig å få gjengitt også i anonymisert form, er utelatt. Gjennom hele undersøkelsen har jeg imidlertid søkt å forholde meg slik at denne skulle være minst mulig til skade eller belastning for de involverte.

---

<sup>17</sup> Goffman henviser med begrepet stigma til en egenskap som er dypt miskrediterende. Med begrepet stigmatisering viser han til når en egenskap stempler den som innehar denne egenskapen (Goffman, 1975:15)



## 5.0. Hvilke faktorer fremmer talespråket til barn med Down syndrom?

I dette kapitlet presenteres barna, samt hvilke talespråklige ferdigheter disse barna per i dag viser i ulike sammenhenger. Dataene om barnas talespråklige ferdigheter er samlet inn gjennom intervjuer med nærpersoner til de tre barna, og gjennom egne observasjoner. Mot slutten av kapitlet oppsummeres i en datamatrise hva som kjennetegner de situasjonene der barna per i dag mestrer talespråket best. På bakgrunn av fellestrekk ved disse kjennetegnene etableres tre kategorier, med utgangspunkt i det som kan sies å være mine ”funn” i forhold til hvilke faktorer som ser ut til å fremme talespråket til barn med Downs syndrom. Disse kategoriene vil så i neste kapittel fungere som analyseredskaper når jeg skal si noe om hvordan man kan fremme talespråket til barn med Down syndrom.

### 5.1 Kari

Kari er 12 år, og den midterste i en søskenflokk på fem. Hun er veldig glad i ballspill, sang, musikk, drama og forming. Da Kari var fire år, ble det opprettet et barnehage tilbud til henne. Her begynte de å jobbe med tegn, og i tillegg til de øvrige barnehagebarna fikk også familien og nærmiljøet opplæring i tegn-til-tale. Ved 5 års-alderen begynte talen å komme mer og mer, og rundt skolestart begynte Kari å få et talespråk som familien skjønte. Bruken av tegn har likevel fulgt henne helt til nå, men far føler at hun nå er i ferd med å legge dette bak seg.

Kari går i dag i 5. klasse på en barneskole på landet med 16 elever. Elevene er delt opp i to grupper. Syv elever som tilhører småskoletrinnet (1. - 4. Klasse), og ni elever som er på mellomtrinnet (5. - 7. klasse). Kari tilbringer mesteparten av skoletimene sammen med resten av mellomtrinnet. Unntaket er fire timer ukentlig som er satt av til språktrening etter Karlstadmodellen. Klasseforstander opplyser imidlertid at på grunn av sårbarhet for fravær i det lille lærerkollegiet, så er det siste halvår gjennomsnittlig blitt kun to timer språktrening ukentlig. Det er lærerne som har ansvar for opplegget rundt språk, og assistentene vet lite om dette. Foruten klasseforstander er to andre lærere og to assistenter involvert i skoletilbudet til Kari.

På dager med tradisjonelle skolefag har Kari over en lengre periode vegret seg mot å gå på skolen, noe far mener henger sammen med at hun opplever å komme til kort i skolearbeidet i

forhold til medelevene. Hun trives imidlertid godt med aktiviteter som gym, matlaging, prosjektarbeid. Etter skoletid har hun som eneste elev ved skolen tilbud ved skolefritidsordningen. En av assistentene som også er inne i skoletiden er ansatt her. Innimellom kommer enkelte medelever eller nabounger på besøk, og det hender også at Kari og assistenten drar hjem til assistenten og lager vafler eller lignende. I friminuttene er ballspill en populær aktivitet, hvor Kari mer enn gjerne deltar. Det er ikke knyttet voksne spesielt opp mot Kari i friminuttene. Både hjemme og på skolefritidsordningen kan Kari lage lange rollespill, hvor hun selv spiller alle rollene og disse rollefigurene har lange dialoger seg imellom. Det har også skjedd at hun har "regissert" andre barn til å spille for eksempel "Peter og ulven".

Samarbeidet mellom skole og hjem skjer gjennom en kontaktbok, per telefon og gjennom møter mellom de involverte. Skolen synes samarbeidet er bra. Rektor sier dog at dialogen kunne vært enda bedre om de hadde hatt mer tid til dette. Far oppfatter samarbeidet som noe problematisk. Han opplever det som at Kari ikke får det skoletilbudet hun har krav på, og at skolen gjennom forhold de tar opp viser manglende forståelse på grunn av det han oppfatter som begrenset spesialpedagogisk kompetanse.

## **5.2 Anne**

Anne er 8 år, og bor sammen med sine foreldre og to eldre søsken. Anne begynte med språktrening etter Karlstad-modellen allerede som baby, og lærte gjennom dette å kommunisere ved bruk av tegn-til-tale. I forbindelse med flytting ble det imidlertid et opphold i bruk av Karlstad-modellen mens hun gikk i barnehagen. Skolen tok opp igjen dette med tegn, men hvor aktivt det har vært jobbet med dette har variert på grunn av utskiftninger i lærerkollegiet.

Anne går i dag i en klasse med 20 elever, på en skole med totalt 90 barn. Det er i klassen flere elever med til dels omfattende behov for særskilt oppfølging. Nåværende klasseforstander har hatt Annes klasse i ett år, og i tillegg er tre andre lærere og to assistenter spesielt involvert i Annes undervisningstilbud. Mange av medelevene har fulgt Anne helt fra barnehagen, og de kjenner hverandre derfor godt. Det er kun i tre skoletimer i uken, at Anne ikke har voksne knyttet spesielt opp mot seg. Om Anne får sin undervisning sammen med klassen eller i enerom, avhenger blant annet av hva de jobber med. Når det gjelder prosjekt og praktiske fag



er hun mye inne i klassen, mens for eksempel språktreningen primært skjer i enerom med en voksen. Anne gir selv uttrykk for å trives godt ved skolefritidsordningen. I friminuttene spiller hun blant annet ball eller hopper langtau sammen med sine medelever, og medelevene legger til rette for at hun skal kunne delta ved for eksempel å slenge tauet frem og tilbake istedenfor helt rundt. I begynnelsen av skoletiden hadde hun en voksen knyttet opp mot seg også i friminuttene, men dette sluttet de med etterhvert.

Både hjem og skole betegner samarbeidet som veldig bra. Samarbeidet skjer gjennom en kontaktbok, ukeplaner, telefonkontakt og basismøter. I tillegg er Anne på avlastning hos en av lærerne og hennes familie enkelte helger. Til sammen utgjør dette en ganske tett og hyppig kontakt mellom skole og hjem. Lærer peker dog på at det er uheldig at det er så mange som er involvert i Annes skoletilbud, fordi det vanskeliggjør koordinering av dette. Assistentene har for eksempel ikke avsatt tid til deltakelse på møter. En av assistentene påpekte da også selv at de på grunn av begrenset møtedeltakelse, har begrenset innsikt i opplegg de selv skal være med på å gjennomføre.

### **5.3 Per**

Per er 8 år, og bor i en liten by i Nord-Norge sammen med sine foreldre og to yngre brødre. Sosialt sett er Per en aktiv gutt som liker å omgås andre mennesker. For øvrig er han bedagelig anlagt. Han er ganske hypoton i kroppen, og lite interessert i fysisk aktivitet. Han liker best å sitte i ro, og leke med lekedyr, disse, leke i sandkassen, se film og lignende. Sang, musikk og drama er andre aktiviteter han setter stor pris på, og han er også veldig glad i dyr.

Per går nå i en 3. klasse med 17 elever, på en skole med totalt ca. 300 elever. Til sammen tre lærere, en miljøterapeut, og to assistenter har ansvar for Pers skoletilbud. Det er flere andre funksjonshemmede barn både i klassen og ved skolen, og det er opprettet en egen gruppe hvor disse har en felles "base". Basen består av et fellesrom som benyttes både ved felles undervisning for denne gruppen, og i enkelte friminutt. Med i denne gruppen er Ole som også er utviklingshemmet, og som snakker utydelig på grunn av svært dårlig hørsel. Ole er Pers store idol, og Per leker gjerne med Ole. Tidvis leker han også at han *er* Ole, og snakker da som Ole gjør slik at talespråket hans da blir mye mer utydelig enn ellers.

Per begynte med språktrening ut fra Karlstad-modellen som baby, og har bokstavlig talt fått tegn inn med morsmelken da mor har benyttet spise-tegnet allerede fra da hun ammet han. Han tilegnet seg etter hvert stadig flere tegn selv, og mestret i 4-5 årsalderen 4-500 tegn. Dette var parallelt med at talespråket utviklet seg. Ifølge mor "løsnet" talespråket for alvor da Per var 3 år. I tillegg til språktreningen ut fra Karlstad-modellen som også ble fulgt opp i barnehagen og i begynnelsen av skoletiden, tror mor at Pers og mormorens felles glede av det å synge - er noe som spesielt har hatt positiv innvirkning på Pers språkutvikling.

Enkelte av de ansatte ved skolen har fulgt Per fra han begynte i barnehagen, mens det har vært utskiftninger blant annet i forhold til spesialpedagog-stillingen. Spesialpedagog har hatt hovedansvaret for språktreningen, og utskiftningene har her medført bruk av ulike metoder i forhold til denne treningen. Per har en voksen knyttet opp mot seg hele skoledagen, inkludert friminuttene. Disse voksne er lærere, spesialpedagog, miljøterapeut og assistenter. Per er sammen med klassen ved samlingsstunden om morgenen, enkelte dager i lunsjen og i aktivitetsfag som gym, skolekjøkken og utedag. Han har ellers noe eneundervisning, og noe fellesundervisning sammen med gruppen av funksjonshemmede elever. Per har også tilbud ved skolens skolefritidsordning.

Samarbeidet mellom skole og hjem skjer ved at det skrives i en beskjedbok, og det har vært tatt opp at det har vært for lite skrevet i denne. Videre holdes det to ansvarsgruppemøter årlig, noe både mor og miljøterapeut oppfatter som for sjeldent. Mor har for øvrig noe telefonkontakt med miljøterapeut. Lærer peker ellers på at foreldrenes deltakelse på ulike turer og lignende, har hatt positiv betydning for samarbeidet. Assistentene er ikke involvert i møtene, og får formidlet møtenes innhold fra miljøterapeut. En av assistentene opplyser at de i liten grad er involvert i forhold til språktreningen. Ifølge spesialpedagog samarbeides det lite med foreldrene i forhold til språk, men mer om generelle forhold. Spesialpedagog oppfatter det som foreldrene har en travel hverdag, og at man derfor ikke kan stille store krav til dem i forhold til oppfølging. Mor forteller for øvrig at uenighet mellom henne og spesialpedagog, har gjort at det her er begrenset samarbeid.

#### **5.4 Presentasjon av barnas språklige ferdigheter**

Jeg vil her presentere beskrivelser av hvordan nærpersionene og jeg selv oppfatter de tre barnas språklige ferdigheter i ulike sammenhenger, og hvilke tiltak som er iverksatt for å fremme talespråket deres.



#### **5.4.1 Oppmerksomhet/ Konsentrasjon**

##### *Omgivelsenes observasjoner:*

Ifølge omgivelsene varierer konsentrasjonen til både Per, Kari og Anne blant annet etter hvordan dagsformen er og hvilken aktivitet det er snakk om. De kan konsentrere seg lenge når det gjelder aktiviteter de liker, som for eksempel drama, sang og musikk. Til tross for at Kari får drive med aktiviteter hun liker, forteller assistent og en lærer at hun tidvis likevel kan være ukonsentrert i så måte at hun bare går fra den ene aktiviteten til den andre uten egentlig å avslutte noen av disse. Dette gjelder ifølge Annes mor også for Anne. Assistenten til Kari tror konsentrasjonen hennes blant annet er avhengig av i hvilken grad hun mestrer den aktuelle aktiviteten. Annes mor og spesialpedagog påpeker ellers at når Anne har en voksen sammen med seg, så er utholdenheten mye lengre enn om hun sitter alene. Alle rundt Per er enige om at han har svært kort utholdenhet når det gjelder tegning, eller andre aktiviteter som krever finmotoriske ferdigheter. Ellers faller han ifølge miljøterapeut gjerne i egne tanker om det blir for mye prat, som for eksempel ved morgensamlingen.

##### *Egne observasjoner:*

Ved fellesundervisning ser både Kari, Anne og Per ut til å bli ukonsentrert om det skjer for mye rundt dem, om det blir for mye "snakk", eller om det snakkes for avansert. Dette kommer for eksempel til uttrykk ved klassenes samlingsstund. Her mister Per lett konsentrasjonen når de ikke synger, eller han ikke selv deltar aktivt i samtalene. Han sporer da lett av, og blir mer opptatt av andre forhold i rommet enn selve samlingsstunden.

Kari ser ut til å kunne sitte lenge og konsentrere seg om forskjellige aktiviteter forutsatt at en voksen hele tiden følger henne opp. Blir hun sittende alene stopper aktiviteten opp, og hun blir heller sittende å følge med på hva som skjer rundt henne og lignende. Størst konsentrasjon viser Kari ved aktiviteter som tegning og ved ballspill. Også Anne kan konsentrere seg lenge om ulike aktiviteter, men generelt over lengre tid ved eneundervisning enn i fellesundervisningen. I sistnevnte blir hun tidvis distraheret av det som skjer rundt henne, og klarer heller ikke alltid å henge med. I eneundervisningen synger Anne og assistenten sangene i saktere tempo enn ved fellesundervisningen, og Anne klarer da å henge med og holde oppmerksomheten lengre. Per konsentrerer seg generelt best når det gjelder aktivitetsfag, som for eksempel musikk eller gym. Han kan også sitte lenge og leke med to pinner, eller med to lekedyr om sloss. For øvrig virker han ganske rastløs, og skifter ofte mellom ulike aktiviteter eller ulike samtaleemner.

#### *Eksisterende tiltak:*

Miljøterapeuten til Per opplyser at hun prøver å "hanke han inn" når han faller i egne tanker, men at det ikke er alltid det går. Hun viser også til at hun i enkelte situasjoner setter ned tempoet, senker kravene i situasjonen og lar han styre mer selv. En av Karis lærere forteller at hun gjerne oppfordrer Kari til å følge med, og at Kari da gjør dette. Annes spesialpedagog forteller at de nå har fått et eget rom til eneundervisningen, hvor de har vektlagt at rommet ikke skal være fylt av ting som distraherer Anne. Dette gjelder for eksempel både hva som henger på veggene, hva som skal stå i hyller o.l.

#### **5.4.2 Initiativ**

##### *Omgivelsenes beskrivelser:*

Både rundt Per og Anne deles oppfatningen om at de er flinke til å ta språklig initiativ i forhold til omgivelsene. De tar kontakt og prater i vei enten det er kjente eller ukjente de møter. Per ønsker gjerne å fortelle om hva han er opptatt av, eller å spørre hva folk heter, hvordan det går med dyrene deres osv. Assistent oppfatter det som om Per særlig tar initiativ til å snakke med voksne, og også mor tror at selv om han både snakker med voksne og barn - så snakker han lettest med voksne. Alle rundt Anne er enig om at hun tar initiativ både i forhold til voksne og barn, men assistenten mener hun helst henvender seg til voksne.

I forhold til Kari sier far at: "Når hun er trygg så tar hun både initiativ til samtale og gir respons. Hvis hun er utrygg så blir hun stum som en østers!". Et utsagn som er helt i tråd med assistentens oppfatning av at Kari særlig tar initiativ til å snakke med de i klassen hun er tryggest på, men at hun som regel må ha en puff. Lærerne er for øvrig enig i at hun tar initiativ både i forhold til barn og voksne, og at hun skiller veldig på arenaene. Når hun er i klasserommet rekker hun opp hånden og henvender seg primært til de voksne, mens hun på skolefritidsordningen og i friminutt snakker mer med medelever.

##### *Egne observasjoner:*

Ut fra mine egne observasjoner tar både Per, Kari og Anne absolutt flest initiativ ovenfor voksne i løpet av skoletiden. Både Per og Karis initiativ går ofte på spørsmål om hjelp, om de kan få vise noe til noen, om hvor noe er, om hva de skal gjøre eller lignende. Annes initiativ er ofte knyttet til hva hun vil eller ikke vil, eventuelt hva hun ønsker at andre skal eller ikke skal gjøre. I forhold til initiativ i forhold til medelever så skjer disse primært ved skolefritidsordningen og i friminutt. For Anne og Karis del dreier initiativene i friminuttene



seg ofte om deltakelse i ulike aktiviteter. Spesielt Anne tar mye initiativ i forhold til sine medelever i forhold til ballspill, å hoppe tau, leke i sandkassen og lignende. Per tar hovedsakelig kontakt med medelevene på gruppen for funksjonshemmede, og kun unntaksvis i forhold til øvrige medelever. Ved fellesundervisningen er det særlig ved samlingsstunden Kari, Per og Anne tar initiativ, men initiativ forekommer også når klassen driver med mer ustrukturerte aktiviteter som for eksempel prosjektarbeid eller utedag. Anne er den som tar hyppigst initiativ i forhold til sine medelever. Kari gjør dette noe mindre enn Anne, mens Per er den som tar færrest språklige initiativ av disse tre.

#### *Eksisterende tiltak:*

Pers lærer er opptatt av at han får tilstrekkelig med opplevelser, noe hun begrunner viktigheten av med følgende nord-norske ordtak: "Det hjertet er fullt av, renner munnen over med". Som eksempel forteller hun om hvordan talespråket virkelig løsnet for Per da han fikk begynne å ri. Dette gjorde han så full av inntrykk, at han fikk et enormt behov for å formidle disse inntrykkene videre til omgivelsene. Ut fra denne tankegangen vektlegger lærer at Per skal ha opplevelser som gjør at han har noe å snakke om, og får behov for å uttrykke seg. Hun påpeker ellers viktigheten av at det settes ord på de ulike tingene Per ser og hører underveis i disse ulike aktivitetene.

Både når det gjelder Per og Anne jobber omgivelsene med hvordan de skal ta initiativ på en hensiktsmessig måte, spesielt i forhold til ukjente. De jobber med å lære seg at de vi ikke kjenner - de hilser vi bare på, vi snakker ikke masse og om alt mulig osv.

#### **5.4.3 Respons**

##### *Omgivelsenes beskrivelser:*

Det oppfattes av omgivelsene som om Per stort sett gir respons, men det pekes samtidig på at det varierer hvor relevant denne responsen er. Spesialpedagog synes det særlig i forhold til barn det kan bli en del "tull", mens miljøterapeuten mener det er mer tøys i forhold til voksne da Per mer prøver å teste ut disse. Hvilken respons Per har kan blant annet henge sammen med hvordan medelevers initiativ er. Ifølge lærer og spesialpedagog er disse ofte preget av det å vise omsorg eller hjelpe, eller ifølge spesialpedagog av "tøysing".

Karis far mener trygghet er avgjørende også for om Kari gir respons på andres initiativ. Både lærere og assistent oppfatter det som om Kari svarer på spørsmål. Unntaket er ifølge

assistenten i situasjoner hvor Kari er veldig konsentrert om andre ting. Når Kari konsentrerer seg om å kle på seg for å gå ut i friminuttet, er det for eksempel ikke alltid hun får med seg medelevers initiativ og hun responderer dermed heller ikke i disse tilfellene.

Både Annes mor, lærer og assistent mener hun er flink til å gi respons. Som Annes lærer sier, så er det "heller at du må stoppe henne andre veien, at det ikke går for langt".

#### *Egne observasjoner:*

Felles for både Per, Kari og Anne er at det rettes absolutt flest initiativ mot dem fra voksne. Naturlig nok blir dermed også de fleste av responsene deres rettet mot voksne. Dette gjelder spesielt ved felles- og eneundervisning. Med hensyn til respons i forhold til medelever, så ser det ut til at Per ikke alltid registrerer deres initiativ og dermed heller ikke gir respons. Dette gjelder spesielt i ustrukturerte situasjoner som gym eller utetimer, med mange tilstede. Unntaksvis skjer det også at Kari ikke registrerer initiativ fra omgivelsene, og dette gjelder oftere i forhold til medelever enn i forhold til voksne. De fleste initiativ fra medelever rettes mot Kari i aktivitetsfag, friminutt eller ved skolefritidsordningen når de kommer på besøk her. Dermed gir Kari også mest respons i slike situasjoner. Anne gir mest respons i forhold til medelever i friminuttene, men også en del ved aktivitetsfag som svømming (særlig i garderobesituasjonen) og ved skolefritidsordningen.

#### *Eksisterende tiltak:*

I forhold til Per har det vært jobbet med at han skal svare på en skikkelig måte og ikke bare med "tøyseord", som for eksempel tiss og bæsje og lignende. Omgivelsene har enten ignorert slike responser, eller de har forklart han hva disse ordene egentlig betyr og setter de dermed inn i en sammenheng. Disse responsene gjør at Per finner det å gi "tulle-svar" mindre morsomt. Er Per fokusert på noe annet og derfor ikke gir respons, så prøver miljøterapeuten å hente han inn ved å be han se på den voksne eller barnet som snakker til han.

#### **5.4.4 Tur-taking**

##### *Omgivelsenes observasjoner:*

Enkelte i Pers omgivelser syntes han er ganske god på tur-taking, mens andre oppfatter han som dårlig til dette. Sistnevnte gjelder imidlertid spesielt i forhold til å vente på tur når to eller flere andre allerede fører en samtale, mens dette å vente på tur i en dialog mellom seg selv og kun en samtalepartner går bedre. Også Anne har problemer med å vente på tur når noen



allerede fører en samtale, men mor og spesialpedagog er enig om at hun klarer å vente en stund om hun får beskjed om dette. Angående Kari så varierer oppfatningene fra at tur-taking er noe hun mestrer, til at hun er heller utålmodig.

*Egne observasjoner:*

Mitt inntrykk er at både Anne, Kari og Per noenlunde klarer å vente på tur når det gjelder dialoger kun mellom de og en voksen, mens de har mer problemer med å vente på tur for eksempel i klassesammenheng hvor mange deltar i samtalen.

*Eksisterende tiltak:*

I forhold til Per hadde de jobber med å vente på tur blant annet på gruppa for funksjonshemmede gjennom både spill og samtaler. Ellers går det generelt igjen at barna ble bedt om å vente til andre er ferdig med å snakke.

#### **5.4.5 Evnen til å holde på et emne/ dialoglengde**

*Omgivelsenes observasjoner:*

Felles for både Anne, Kari og Per er at samtlige i omgivelsene er enige i at de kan ha lange dialoger bare det dreier seg om tema som interesserer dem. Dreier samtalen seg om noe de ikke er interessert i, blir imidlertid samtalen veldig springende. Alle foruten en oppfatter det også slik at det er med voksne barna har de lengste dialogene, og da gjerne når de er på tomannshånd.

Dialoger med andre barn mener de forekommer mest ved lek eller gruppearbeid. Både miljøterapeut og spesialpedagog påpeker at når det gjelder dialoger med barn, så snakker Per mest med de andre barna på gruppen for funksjonshemmede. Miljøterapeuten tror at han snakker godt med disse på grunn av at de som følge av sin utviklingshemming er på et nivå som gjør at han føler seg trygg. Lærer oppfatter det imidlertid veldig varierende hvor meningsfylte disse samtalene er. For som hun sier "Han kommer med sitt og de bidrar med sitt. Men de snakker ikke nødvendigvis om det samme".

Både i forhold til Per og Kari peker flere på at forutsetningen for en lengre dialog, er at barna kjenner seg trygg ved at de kjenner samtalepartneren. Pers miljøterapeut erfarer også at følgende bidrar til en god samtalsituasjon: at han på forhånd vet hva som skal skje, hvor

lenge det skal foregå, og hva som skal skje etterpå. En av Pers lærere peker ellers på at lengre dialoger generelt forekommer i frie situasjoner.

#### *Egne observasjoner:*

Felles for både Per, Kari og Anne er at de i samtaler klarer å holde fast på emner de er interessert i, og at det hovedsakelig er med voksne de har lengre dialoger. I eneundervisningen dreier dette seg mye om spørsmål og svar ut fra strukturerte opplegg som Karlstadmodellen, BU-modellen eller ulike dataprogram. Både Anne og Kari benytter også slike strukturerte opplegg noe når de sitter inne sammen med klassen, slik at denne typen spørsmål og svar også forekommer en del her.

Ut fra mine observasjoner snakker Per absolutt mest med voksne, dette uansett hvilken skolesituasjon det dreier seg om. Hans begrensede kontakt med medelever skjer ved fellesundervisning av praktisk art (som utedag, gym og matlaging), i friminuttene, på skolefritidsordningen, eller på gruppen for funksjonshemmede. Her snakker Per noe med Ole, og i enkelte tilfeller med andre barn. Dette dreier seg stort sett om korte spørsmål og svar, og jeg observerte kun en lengre dialog.

Kari har lengre dialoger med medelever i friminutt, ved Sfo angående ballspill de deltar i, og i aktiviteter som tegning og matlaging. Ved fellesundervisning snakker Kari mye med de voksne, men det dreier seg da mye om korte spørsmål og svar. Lengre dialoger hvor hun selv tar mer initiativ forekommer for eksempel på Sfo eller ved eneundervisning med assistent, hvor de snakker om familien hennes, klubben hun deltar på o.l.

Foruten når Anne driver med de strukturerte oppleggene, snakker hun med medelever både i fellesundervisningen, i friminuttene og ved Sfo. Ved fellesundervisningen skjer dette primært ved aktiviteter som tegning, svømming, utetimer. I friminutt blir det mye korte spørsmål og svar rundt deltakelse i ballspill, men lengre dialoger forekommer ved for eksempel sandkasselek hvor de "lager middag".

#### *Eksisterende tiltak:*

Dette var ikke noe jeg fikk oppgitt spesifikke tiltak på. Flere viser imidlertid til at det primært er med assistenter og ved Sfo at barna har slike lengre samtaler.



#### **5.4.6 Stereotypt språk**

##### *Omgivelsenes observasjoner:*

De fleste rundt Per er enig om at han har en del faste tema som går igjen, og at både enkelte ord og setninger i den sammenheng har tendens til å gå igjen. Samtalene handler mye om daglige gjøremål som måltider, eller de lekene han liker. Lærer mener dog at dette er begynt å endre seg, ved at han har utvidet språket i forhold til hvilke ord han benytter. Mor beskriver språket han bruker som: "rimelig godt utbygd". Også når det gjelder Kari oppfatter omgivelsene det slik at hun har en del standard ord og setninger hun bruker hver dag. Samtidig peker lærer på at om det er noe hun ønsker å fortelle så har hun de ordene hun trenger, og bruker disse. Personene rundt Anne peker på at hun liker å lære og bruke nye ord. De viser til at hun selv stadig spør etter nye ord når det er noe hun skal fortelle. Ut fra dette oppfatter de ikke språket hennes som stereotyp.

##### *Egne observasjoner:*

Både Kari, Anne og Per har enkelte tema de er spesielt glad i å snakke om. Særlig hos Per går tema som navn og dyr igjen. Anne og Kari snakker også om mye annet enn de temaene de er spesielt glad i. Siden mye av språkbruken går på at barna svarer på spørsmål, henger imidlertid barnas språkbruk mye sammen med hva de blir spurt om. For øvrig er det vanskelig på bakgrunn av min begrensede observasjonsperiode å si noe bestemt om dette punktet.

##### *Eksisterende tiltak:*

På skolen til Per jobber de med å utvide språket hans, blant annet ved å spørre om hva han gjorde i går. På denne måten kommer de inn på andre tema enn bare de daglige gjøremål.

#### **5.4.7 Situasjonsuavhengig språk**

##### *Omgivelsenes observasjoner:*

Ifølge omgivelsene snakker både Kari, Anne og Per mest om situasjoner som skjer her og nå. Oppfatningen ser ellers ut til å være at samtlige også kan fortelle om ting som har skjedd tidligere, men at de får mer problemer med å fortelle om ting som skal skje i fremtiden. Både Pers lærer og assistent kommer med eksempler på at selv om han kan fortelle om ting som har skjedd eller skal skje, så er dette ikke situasjonsuavhengig i så måte at du gjerne må ha forhåndskunnskaper for å skjønne hva han mener. Selv om Anne kan fortelle om både ting som har skjedd og skal skje, så påpeker lærerne at hun mangler tidsbegrep slik at hun ikke konkret kan tidfeste disse tingene. De påpeker også at Anne gjerne må ha støtte i form av

påminnelser både for å fortelle om ting i for- og fremtid. Ifølge Karis far spør hun en del om ting som har skjedd, men har ikke tidsbegrep for eksempel i forhold til dager.

#### *Egne observasjoner:*

Både Kari, Anne og Per snakker primært om forhold i nåtiden. Når de snakker om fremtiden gjelder dette ofte spørsmål om hva de skal gjøre i friminutt eller på klubben, om de skal på film på Sfo eller lignende. Med hensyn til ting som har skjedd i fortiden så snakker alle tre gjerne om spesielle hendelser de er særlig opptatt av, som for eksempel skoleturen, katten som døde o.l. Både når det gjelder å fortelle om ting som har skjedd eller skal skje, så skjer imidlertid dette ofte på oppfordring. I tillegg til verbal støtte gjennom spørsmål og påminnelser og lignende, snakker Anne også om hendelser i fortid og fremtid ut fra visuell støtte. Med visuell støtte menes her dagtavle med pictogram, hvor det fremgår hva som er dagens aktiviteter.<sup>18</sup>

#### *Eksisterende tiltak:*

I forhold til Anne så er mor ifølge lærerne veldig flink til å hele tiden snakke med og fortelle henne om hva som skal skje. På skolen benytter spesielt en av lærerne pictogramtavlen med Anne. Tavlen brukes som utgangspunkt for å vise hva som har skjedd, hva som skal skje, og til å snakke om dette. Med hensyn til Per så jobber de på skolen for tiden med å få han til å fortelle om fortiden ved at de spør om hva som skjedde i går. Ellers benyttes klassenes samlingsstunder til å snakke både om hva som skal skje, og hva som har skjedd. I disse trekkes både Kari, Anne og Per bevisst inn.

### **5.4.8 Reseptivt og ekspressivt språk**

#### *Omgivelsenes observasjoner:*

De aller fleste rundt Anne, Kari og Per mener at de forstår mye eller det meste av det som sies, og at barna selv forstår mer enn det de klarer å uttrykke. Pers miljøterapeut er imidlertid usikker på om han egentlig forstår alle de beskjeder som gis, eller om han tidvis bare mekanisk gjengir de beskjeder han har fått. En av Annes lærere stiller også spørsmål om Anne egentlig forstår alle de ordene hun bruker, og tror Anne kanskje uttrykker mer enn hun forstår. Klasselærer mener da også at Anne får med seg korte beskjeder, men at hun mister tråden ved lengre utredninger felles for klassen.

---

<sup>18</sup> Pictogram er stiliserte tegninger som danner hvite siluetter på svart bakgrunn. Oversettelsen eller navnet står alltid skrevet i hvit skrift over selve tegningen (Tetzchner m.fl., 1991:23).



#### *Egne observasjoner:*

Selv om barna kan gjenta mye av det som ble sies, vet jeg ikke hvor mye av dette de virkelig forstår. Ved aktiviteter som tegning, sang og boklesing hender det at lærer og barn diskuterer det de tegner, synger eller leser. Gjennom slike diskusjoner viser Kari at hun forstår, ved å tegne nettopp det de snakker om. Per får i en musikktime i oppgave å tegne ulike hendelser i en sang, men med varierende resultat. Hva Per "klarar" å tegne kan imidlertid henge like mye sammen med hans begrensede interesse for tegning som hans forståelse av det som synges.

#### *Eksisterende tiltak:*

Karis trening etter Karlstadmodellen, og Annes trening etter både BU- og Karlstadmodellen kan styrke både deres reseptive og ekspressive språk. Andre tiltak er som når Kari tegner, og hun og lærer samtidig diskuterer hva som kjennetegner det hun skal tegne. Noe lignende gjelder Per som i musikktime sammen med lærer, diskuterer og tegner hva som skjer i sangen. Annes assistent leser og synger saktere enn ellers, når hun skal lese til eller synge med Anne. I tillegg snakker de om det de har lest. I forhold til Kari vektlegges det ellers ved skolen å prate tydelig og korrekt.

### **5.4.9 Artikulasjon**

#### *Omgivelsenes observasjoner:*

Kari snakker med det far velger å kalle for en "egen dialekt", noe som medfører at de som ikke kjenner henne kan ha problemer med å forstå henne. Dette understøttes av lærernes og assistentens oppfatning, om at hun snakker noe utydelig. De mener dette gjelder spesielt når hun skal bruke lengre setninger, og når hun blir ivrig og snakker fort. I sistnevnte tilfelle har hun en tendens til å "sluke ordene". Det påpekes av en lærer at Kari spesielt har problemer med konsonantene bl eller br, når disse kommer etter hverandre. Den ene assistenten viser ellers til at dagsformen til Kari varierer, og at denne har innvirkning på artikulasjonen. For øvrig er alle enige om at de som kjenner Kari godt stort sett forstår henne.

Ifølge spesialpedagog kan Anne være vanskelig å forstå for de som ikke kjenner henne. Hun opplyser at Anne spesielt har problemer med lyden r, og gjerne erstatter denne med j eller l. Både lærere og spesialpedagog peker ellers på at Anne snakker ganske fort, med lav stemme og at hun til tider holder hånden foran munnen, slik at det ikke alltid er så lett å forstå hva hun sier. Men som klasseforstander sier: "Vi forstår ganske bra bare vi hører". Mor peker ellers på

at Anne spesielt blir vanskelig å forstå når hun blir ivrig, eller kanskje føler seg utenfor og vil være med.

Når det gjelder Per er lærer, miljøterapeut, og mor enig om at de fleste forstår han ganske greit. Spesialpedagog og assistent tror fremmede kan ha litt problemer med dette. Mor opplever at ukjente barn kan ha problemer med å forstå Per, fordi han innimellom prater veldig fort og dessuten stammer litt når han blir sliten. Også miljøterapeut og assistent peker på dette med stammingen. Når Per til tider går inn i rollen som Ole og snakker som han, er det enighet om at de fleste får problemer med å forstå hva han sier.

#### *Egne observasjoner:*

Felles for både Kari, Anne og Per, er at jeg forstår dem bedre etter hvert som jeg blir kjent med dem. På begynnelsen har jeg spesielt problemer med å forstå hva Kari sier, da hun snakker veldig lavt fordi hun er sjenert og forsiktig på grunn av at hun ikke kjenner meg. Å forstå lengre setninger er mer problematisk enn å forstå korte setninger. Det er ellers generelt vanskeligere å forstå hva barna sier når de er sammen med hele klassen, enn når de er i mindre grupper eller har eneundervisning. Jeg har i samlet klasse rett og slett problemer med å høre hva de sier. Dette blant annet på grunn av at det blir mer "støy" i omgivelsene i en samlet klasse, og at jeg ofte sitter eller står litt unna barna i denne fellesundervisningen. I forhold til Per er det spesielt når han leker Ole jeg får problemer med å forstå.

#### *Eksisterende tiltak:*

Når det gjelder Kari og Anne så går det igjen at de oppfordres til å snakke sakte og tydelig. Blir de fortsatt ikke forstått ber enkelte dem om å prøve å bruke andre ord for det samme, eller å bruke tegn. Karis ene assistent bruker humor, og gjentar det Kari sier men legger noe helt annet i dette. Kari presiserer da ofte tydeligere det hun prøvde å si. Karis lærer gjentar det hun skjønnte av det Kari sa, og Kari bekrefter så om hun har oppfattet dette rett. Har hun ikke det, så gjentar gjerne Kari med en kortere setning det hun prøvde å si. I noen tilfeller "korrigerer" Kari det hun selv sa, ved å gjenta lærerens korrekte uttale. Lærer fremhever ellers viktigheten av å være konsentrert når Kari snakker, og også det å prøve å lese på leppene.

For at talen skal bli så tydelig som mulig så oppfordrer lærer Anne til å ikke holde noe foran munnen, og å holde ansiktet rett frem når hun snakker. Hun gjentar høyt det Anne sier for at alle skal høre dette, og i tillegg hender det at hun ber resten av klassen om å være rolig. Det er



også blitt tatt opp med Annes medelever at de må si ifra til Anne når de ikke forstår, istedenfor å late som de forstår. Annes spesialpedagog er ellers opptatt av at det ikke må bli for mye "retting" på det Anne sier. Dette for at hun ikke skal bli usikker, og dermed ikke tørre å uttale ord. For øvrig jobber spesialpedagog og Anne, blant annet gjennom bruk av speil og en håndduke med at hun skal bli kjent med munnen sin og bli bevisst hvor hun har tunga ved de ulike lydene.

Også i forhold til Per har spesialpedagog jobbet spesielt med munnmotorikk, blant annet ved at han skulle bruke tunga til å få tak i risnøtter og lignende som de la rundt munnen hans. De voksne oppfordrer ellers medelevene stoppe opp, og høre etter til Per er ferdig å snakke. Når Per leker Ole og begynner å snakke som han, ignoreres han eller de sier at de ikke forstår og ber han prate tydeligere. Miljøterapeut peker ellers på at om dagsformen til Per er dårlig eller det har vært for mye mas, så må man generelt senke kravene, sette ned tempoet og la han styre litt selv. Dette gjelder ikke bare i forhold til artikulasjon, men også i forhold til de andre sidene ved språket. Spesialpedagog forteller at de også benytter dette med sang, siden Per er så musikalsk. Når de klapper ord for å få rytmen i disse, så hører han ordene på en riktig måte. Dermed blir det også lettere for han å uttale ordene rett.

#### **5.4.10 Setningslengde**

##### *Omgivelsenes observasjoner:*

Når det gjelder hvor lange setninger Per bruker til vanlig, varierer oppfatningene en del. Fra miljøterapeutens anslag av setninger på 3-4 ord, lærers på 5-6 ord, mors på hovedsakelig 5 ord (men også oppe i 6-7 ord), spesialpedagogen sitt anslag på "ganske lange", og assistentens oppfatning av som oftest korte setninger. De fleste er dog enige i at det tidvis også kom lengre setninger enn det de her anslår som det mest typiske. Det er heller ikke samsvar i oppfatningene om barnas setningene er fullstendige. Mor mener at Per sjelden forkorter setninger, og også spesialpedagog oppfatter Pers setninger som "for så vidt fullstendige". Miljøterapeut og assistent peker derimot på at Per benytter mye enkeltord når han skal fortelle noe. Han tar da bare med hovedinnholdet i setningen, for så å kutte de øvrige ordene.

De fleste rundt Kari er enig i at hun for det meste benytter setninger på kun 2-3 ord, med unntak av en av lærerne som mener at hun i de fleste tilfeller benytter 3-5 ord. Far kan fortelle at de har talt opp til 11 ord i Karis setninger, men at dette er mer unntaksvis. Assistenten

påpeker at blant annet Karis dagsform og hvor formell samtalesituasjonen er, har innvirkning på hvor lange setningene hennes blir.

Mor mener Anne hovedsakelig benytter 5-7 ord i sine setninger. Lærer oppfatter at det som regel er 4-5 ordssetninger, men sier samtidig at det ofte bare er 2-3 ord. Samtidig peker spesialpedagog på at de tidvis er oppe i 10-11 ordssetninger. Mor opplever det som sjelden at Annes setninger mangler ord, og også lærer mener hun er bra fullstendig når hun skal si noe. Lærer påpeker samtidig at om Anne da ikke blir forstått, så vektlegger hun de ordene hun har fokus på ved å legge trykket på disse.

#### *Egne observasjoner:*

Ifølge mine observasjoner benytter både Per, Anne og Kari hovedsakelig setninger på 1-3 ord, men også en del 4 ordssetninger. Felles for alle barna er at de unntaksvis kan komme med setninger på opp til 8-10 ord. Generelt benytter de lengre setninger i situasjoner som er lite organisert, som for eksempel på skolefritidsordningen, når de er ute på tur eller lignende.<sup>19</sup> Barna bruker kun unntaksvis lengre setninger når de skal svare på spørsmål. Lengre setninger benyttes primært når barna ønsker å fortelle noe, og i enkelte tilfeller når de selv stiller spørsmål.

#### *Eksisterende tiltak:*

Tiltakene for å øke barnas setningslengde er mange. I forhold til Per vektlegger spesialpedagogen hans det å bruke språket, for eksempel ved å lese mye og så å samtale om det de har lest. Far til Kari opplyser at de prøver å stille spørsmål som må besvares med mer enn ja eller nei. Karis assistent prøver på sin side å hjelpe henne til å benytte lengre setninger ved å stille oppfølgings-spørsmål til de korte setningene hun først kom med. Flere responderer på barnas korte setninger ved å gjenta setningene i fullstendig form, for så å oppfordre barnet til å gjenta denne alene eller sammen med dem. For at det ikke skulle bli for mye mas, gjentar de i enkelte tilfeller selv setningen i fullstendig form uten å oppfordre barna selv til å gjenta disse. En av Karis lærere oppfatter det som et dilemma at Karis tale blir mer utydelig jo lengre setningene er. Når de oppfordrer henne til å bruke lange setninger, får dette dermed negative konsekvenser for Kari ved at hun da kanskje ikke blir forstått.

---

<sup>19</sup> Lengre setninger defineres her som 5 ord eller mer.



#### **5.4.11 Grammatikk**

##### *Omgivelsenes observasjoner:*

De fleste rundt Per mener at han har et lite bevisst forhold til grammatikk. Det pekes på at han likevel bruker en del enkel grammatikk korrekt. Både spesialpedagog og miljøterapeut tror imidlertid dette i liten grad dreier seg om at han har generalisert grammatikalske regler, men mener at det heller dreier seg mekanisk innlæring av ord han ofte bruker eller ofte hører bli brukt. Far mener Kari har litt kontroll på grammatikken, men også rundt Kari er det enighet om at dette dreier seg om enkel grammatikk og at grammatikken ikke alltid blir rett. Lærer mener for eksempel at hun ikke alltid får med det med flertall, alle endinger på ord, eller bruker verbene i rett tid. Annes lærer mener at det varierer hvor godt Anne får til grammatikken, men at hun får det riktig i en del korte setninger.

##### *Egne observasjoner:*

Ifølge mine observasjoner snakker både Kari, Anne og Per mye i nåtid, og klarer da å få en del bøyninger rett. De klarer også å bøye enkelte hyppig benyttede verb når disse ikke brukes i nåtid. Barna kan for eksempel si: "Se hva jeg har fått!" og "Du datt!". Det de mestrer dreier seg dog om enkel grammatikk, og det virker som om de kun i begrenset grad har de grammatikalske reglene innarbeidet. Per kan for eksempel fortelle at "Jeg ridde mammahesten!", og Kari forklarer om ulven i eventyret om "Petter og ulven" at "Han ble død!".

##### *Eksisterende tiltak:*

Når det gjelder grammatikk, så følger både Kari og Anne Karlstadmodellens opplegg for enkel grammatikk. Det jobbes ganske strukturert, og de benytter blant annet ordkort med ulik fasong og farge for verb, subjekt og substantiv. Lærer bruker spørreordene hvem, hva eller hvor, og jentene skal svare og legge ordene i svaret på en setningsplate. På setningsplaten er ordenes rekkefølge avmerket ved at det er påtegnet hvilken form første, andre og eventuelt tredje ordkortet skal ha. De begynte med to-ordssetninger, og har etter hvert utvidet til treordssetninger. Annes lærer forteller at hun i samspillet med Anne i klassen ikke tenker så mye på hvordan Anne bøyer ord. Hun er mer opptatt av å forstå, ha kontakt og kommunikasjon.

#### **5.4.12 Ordforråd**

##### *Omgivelsenes beskrivelser:*

Ifølge Annes spesialpedagog har Anne et stort ordforråd, og kan flere ord enn de hun benytter. En av lærerne stiller dog spørsmål ved hvor god forståelse Anne egentlig har av de ulike begrepene. Skulle Anne mangle et ord når hun skal si noe, så er hun ifølge mor og lærerne flink til å spørre seg frem til ordet gjennom å forklare rundt dette. Også Kari og Per oppfattes av omgivelsene å ha et bra ordforråd, og omgivelsene sier at Pers ordforråd stadig er under utvikling.

##### *Egne observasjoner:*

Ut fra mitt korte opphold i felten har jeg ikke grunnlag for å si noe konkret om omfanget på barnas ordforråd. Det jeg observerer er at barnas ordforråd primært er knyttet til ord som har å gjøre med kjente forhold de selv har knyttet erfaringer med. Slike erfaringer kan gå på både daglige rutiner som matpauser og Sfo, eller på spesielle hendelser som katten som døde eller da kua fikk kalv

##### *Eksisterende tiltak:*

Både Kari og Anne jobber etter Karlstad-modellen som også inkluderer språktrening i forhold til ordforråd. Dette gjennom øvelser som "ordsparebøsser" som er esker med bildekort hvor verb, substantiv og lignende har ulik form, begrepsplansjer, lotto osv. Anne driver i tillegg med begrepsundervisning etter Bu-modellen. Her trener de for eksempel på ulike former, farger osv. Pers lærer vektlegger som tidligere nevnt, at man hele tiden må snakke med han om de tingene han ser og hører under ulike aktiviteter. Både i forhold til Kari, Anne og Per benyttes det ulike dataprogrammer, hvor det blant annet legges opp til begrepstrening.

#### **5.4.13 Syntaks**

##### *Omgivelsenes observasjoner:*

Mor synes Per klarer dette med å sette ordene sammen til setninger veldig bra, og de på skolen er enig i at han til en viss grad klarer dette. Spesialpedagog peker imidlertid på at det tidvis blir litt "stokking" av ordene. Når det gjelder Anne så synes spesialpedagog Anne for så vidt får setningene rett. Lærer presiserer imidlertid at det nok er de korte setningene som blir rett, mens rekkefølgen på ordene i femords-setninger gjerne stokkes.



Far til Kari synes Kari setter ord sammen til setninger rimelig bra. Assistent påpeker for øvrig at både dagsformen og hvor engasjert Kari er i det hun snakker om, har innvirkning på i hvilken grad ordene i setningen kommer i riktig rekkefølge.

#### *Egne observasjoner:*

Mine observasjoner viser at både Kari, Anne og Per bruker mye ufullstendige setninger. Enkeltord mangler, og det er primært de meningsbærene hovedordene som er med. Kari kan for eksempel spørre om: "Jeg si det?", Anne om: "Ha med hjem?", eller Per om: "Jeg røre?". Jeg observerer nesten ikke at ord plasseres i feil rekkefølge i setninger, og selv i lengre setninger er problemet heller at enkeltord mangler enn at rekkefølgen på ordene er feil.

#### *Eksisterende tiltak:*

I forhold til Per og Kari sier de voksne selv setningen med ordene i riktig rekkefølge, om barna stokker på denne. Deretter gjentar barna de voksnes korrekt sammensatte setning. Videre følger både Kari og Anne Karlstadmodellens opplegg for enkel grammatikk, hvor de også trener på å sette ord sammen til setninger ved bruk av ordkort.

### **5.5 Hva ser ut til å fremme talespråket til Kari, Anne og Per?**

For å fastslå barns språklige mestringsnivå benyttes tradisjonelt tester som Reynell. Slike tester fokuserer på språk som en teknisk ferdighet barn innehar en eller annen grad av. Ut fra et sosialt perspektiv på språk hvor språk anses som en form for samspill mellom mennesker, blir det å måle språk som en teknisk ferdighet barn innehar lite meningsfylt. Ved å definere språk som en form for samspill, vil nemlig språket være noe barnet og dets samspillspartnere sammen skaper. Hvilke språklige ferdigheter barnet viser vil dermed henge sammen med selve samspills-situasjonen. Jeg har under punkt 5.4 presentert empiriske beskrivelser av hvilke språklige ferdigheter Kari, Anne og Per per i dag viser i ulike sammenhenger. Med utgangspunkt i at selve samspills-situasjonene har innvirkning på barns språklige ferdigheter har jeg systematisert disse ferdighetene i Tabell 1, der jeg fokuserer på hva som kjennetegner de samspills-situasjonene hvor barna mestrer talespråket best. I forhold til problemstillingen legger jeg dermed til grunn en antakelse om at de forhold som kjennetegner samspills-situasjoner der barnet mestrer talespråket godt, er faktorer som bidrar til å fremme barns talespråk.

Tabell 1: Oversikt over faktorer som ser ut til å fremme talespråket til Kari, Anne og Per.

<b>Språklige ferdigheter:</b>	<b>Kari:</b>	<b>Anne:</b>	<b>Per:</b>
Oppmerksomhet/ Konsentrasjon:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivitet hun liker (likevel tidvis hyppige skift av aktivitet)</li> <li>• Tilrettelegge etter dagsform</li> <li>• Voksen til sted</li> <li>• Opplevelse av mestring.</li> <li>• Tilpasset fellesundervisning</li> <li>• Aktivitetsfag</li> <li>• Struktur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivitet hun liker (likevel tidvis hyppige skift av aktivitet)</li> <li>• Tilrettelegge etter dagsform</li> <li>• Voksen til stede</li> <li>• Struktur, for eksempel gjennom: Eneundervisning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivitet han liker (likevel tidvis hyppige skift av aktivitet)</li> <li>• Tilrettelegge etter dagsform</li> <li>• Aktivitetsfag</li> <li>• Struktur</li> </ul>
Initiativ:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trygghet</li> <li>• Ustrukturerte aktiviteter</li> <li>• Voksenkontakt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ustrukturerte aktiviteter</li> <li>• Voksenkontakt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ustrukturerte aktiviteter</li> <li>• Voksenkontakt</li> <li>• Opplevelser</li> </ul>
Respons:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiativ fra omgivelsene</li> <li>• Trygghet</li> <li>• Ustrukturert situasjon</li> <li>• Strukturert situasjon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiativ fra omgivelsene</li> <li>• Ustrukturert situasjon</li> <li>• Strukturert situasjon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiativ fra omgivelsene</li> <li>• Strukturert situasjon</li> </ul>
Turtaking:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialog kun med en annen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialog kun med en annen.</li> <li>• Oppfordring om å vente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialog kun med en annen.</li> </ul>
Holde på emne/ Dialoglengde:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interessant tema</li> <li>• Dialog med voksne</li> <li>• Trygghet: Kjenner samtalepartner</li> <li>• Ustrukturerte aktiviteter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interessant tema</li> <li>• Dialog med voksne</li> <li>• Ustrukturerte aktiviteter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interessant tema</li> <li>• Dialog med voksne</li> <li>• Trygghet: Kjenner samtalepartner</li> <li>• Forutsigbarhet</li> </ul>
Ikke stereotyp språk:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spørsmål (ang. forhold utover daglige rutiner)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spørsmål</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spørsmål</li> </ul>
Situasjons- uavhengig språk:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal støtte</li> <li>• Spesielle hendelser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal støtte</li> <li>• Spesielle hendelser</li> <li>• Visuell støtte: Pictogram</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal støtte</li> <li>• Spesielle hendelser</li> </ul>
Reseptivt og ekspressivt språk:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tegning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korte beskjeder</li> <li>• Lesing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sang/ Musikk</li> </ul>
Artikulasjon:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilrettelegge etter dagsform</li> <li>• Begrenset tempo</li> <li>• Kjenner samtalepartner</li> <li>• Rolige omgivelser</li> <li>• Humor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrenset tempo</li> <li>• Rolige omgivelser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrenset tempo</li> <li>• Rolige omgivelser</li> <li>• Ignorerer når leker Ole</li> <li>• Tilpassede krav og tilpasset tempo etter dagsform</li> <li>• Sang</li> </ul>



Setningslengde:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilrettelegge etter dagsform</li> <li>• Ustrukturert situasjon</li> <li>• Eget initiativ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ustrukturert situasjon</li> <li>• Eget initiativ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ustrukturert situasjon</li> <li>• Eget initiativ</li> </ul>
Grammatikk:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hyppig benyttelse av ordene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hyppig benyttelse av ordene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hyppig benyttelse av ordene</li> </ul>
Ordforråd:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gjøre seg erfaringer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivere for egensøk etter nye ord</li> <li>• Gjøre seg erfaringer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gjøre seg erfaringer</li> </ul>
Syntaks:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilrettelegge etter dagsform</li> <li>• Begrenset tempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korte setninger</li> </ul>	

Som det går frem av Tabell 1 er det en rekke faktorer som ser ut til å fremme ulike sider ved talespråket. Stort sett alle disse faktorene har som fellesnevner at ***de bidrar til å skape situasjoner hvor barna får gode muligheter til å gå inn i samspill og dermed også anledning til å bruke språket til å kommunisere.*** Det er uten tvil i slike situasjoner barna mestrer talespråket best, ved at de her tar mest initiativ til å snakke, snakker i lengre setninger, har lengre dialoger osv. Funnene bør ikke være overraskende. Tar man utgangspunkt i at man lærer seg talespråk for å kunne kommunisere, og at man ikke kan kommunisere uten inngå i samspill med andre, så er det naturlig at situasjoner med ***gode muligheter for å inngå i samspill med andre er noe som fremmer talespråket.*** For å fremme talespråket til barn med Down syndrom, ser det dermed ut til å være viktig å legge til rette for at barna får god anledning til å inngå i samspill med andre.

## 5.6 Faktorer som ser ut til å fremme talespråket til barn med Down syndrom

Ved å se etter fellestrekk og sammenhenger mellom dataene presentert i tabell 1, vil jeg nå prøve å systematisere til mer generelle kategorier de faktorer som ser ut til å fremme talespråket til barn med Down syndrom. Disse kategoriene vil deretter benyttes som analyseredskaper i neste kapittel for å si noe om *hvordan* man kan fremme talespråket til barn med Down syndrom. Samspillsituasjonene hvor barna viser gode talespråklige ferdighetene vil heretter bli betegnet som ***gode samspillsituasjoner***, og det er hva som kjennetegner slike situasjoner som vil være funnene i denne oppgaven.

Et fellestrekk ved flere av faktorene som kjennetegner samspillsituasjoner hvor barna per i dag mestrer talespråket best, er at de handler om forholdet mellom barnet og dets samspillspartnere. Tilstedeværelsen av en voksen eller voksenkontakt ser for eksempel ut til å være positivt både for barnas oppmerksomhet, og for i hvilken grad barna tar initiativ til kommunikasjon med sine omgivelser. Videre er trygghet gjennom å kjenne samtalepartner gunstig både for lengden på dialogene barna har med andre, og for artikuleringen til et av barna. For øvrig viser det seg at barna generelt sett har lengre dialoger med voksne enn de har med barn. Felles for disse faktorene er at de sier noe om forholdet mellom barna og deres samspillpartnere, og dette fellestrekket danner grunnlaget for min første kategori som får betegnelsen: **Samspill og relasjoner.**

Felles for absolutt de fleste av faktorene som kjennetegner gode samspillsituasjoner, er at disse enten dreier seg om innholdet i ulike aktiviteter eller hvordan ulike aktiviteter er organisert. Med hensyn til ulike aktiviteters innhold så har for eksempel det at barna liker den aktiviteten de driver med mye å si for oppmerksomhet og konsentrasjon. Konsentrasjonen viser seg for øvrig å generelt sett være lengre ved aktivitetsfag, enn ved mer teoretiske fag. Aktiviteter som innebærer spesielle hendelser fremmer barnas bruk av et situasjonsuavhengig språk. Videre ser aktiviteter som tegning, lesing, sang og musikk, ut til å være gunstig både i forhold til barnas reseptive og ekspressive språk. Å delta i aktiviteter hvor barna kan gjøre seg nye erfaringer ser dessuten ut til å være gunstig for deres ordforråd.

I forhold til hvordan aktiviteter er organisert ser en viss struktur ut til å bedre barnas konsentrasjonsevne, mens ustrukturerte aktiviteter ser ut til å skape flere initiativ, responser, lengre dialoger og lengre setninger. Videre er rolige omgivelser positivt for barnas artikulering. Tilpasset fellesundervisning gir bedre konsentrasjon, enn når denne undervisningen ikke er spesielt tilpasset. Tilrettelegging av aktivitetene blant annet etter barnas dagsform er for øvrig positivt både for barnas oppmerksomhet, artikulering og setningslengde. Å sette ned tempoet er et eksempel på hvordan det tilrettelegges etter dagsform. Tilpasning gjennom bruk av verbal eller visuell støtte er dessuten positivt for barnas bruk av situasjonsuavhengig språk. Felles for alle disse faktorene er at de enten dreier seg om hvordan aktiviteters innhold eller organisering påvirker barnas mulighet for samspill med sine omgivelser, og dette danner grunnlaget for at min andre kategori blir:

**Samspill og aktiviteter.**



Ut fra de presenterte data peker også samarbeid mellom barns nærpersioner, seg ut som et fellestrekk som kan ha betydning for om man lykkes med å fremme barns talespråk. Som det kom frem av datapresentasjonen så er det forskjeller i hvordan man jobber med barnas språk både mellom aktørene innenfor samme kontekst, og fra kontekst til kontekst. Hvordan barnas språk følges opp varierer for eksempel fra friminutt til skolefritidsordning, eneundervisning, fellesundervisning og hjem. Disse variasjonene forklarer flere av informantene med at det er begrenset samarbeid både rundt barna generelt og i forhold til språket spesielt. Begrenset samarbeid er altså blant de forhold som *ikke* bidro til å fremme barnas talespråk, og fremkommer dermed heller ikke av Tabell 1 over hva som virker fremmende på talespråket til barna i min undersøkelse. På bakgrunn av datapresentasjonen ser jeg imidlertid behovet for et godt samarbeid for å fremme barnas talespråk, og min tredje og siste kategori vil derfor bli:

**Samarbeid mellom barns nærpersioner.**

Funnene i denne undersøkelsen er altså at faktorer som kjennetegner situasjonene hvor barna per i dag mestrer talespråket best, og som dermed ser ut til å fremme barnas talespråket er:

At barn med Down syndrom får delta i samspillsituasjoner kjennetegnet ved:

- trygge relasjoner mellom barna og deres samspillspartnere
- aktiviteter med et innhold og en organisering som gir barna gode muligheter til å delta
- samarbeid mellom barnas nærpersioner både mellom og innenfor de ulike kontekster barnet oppholder seg.

Disse funnene danner grunnlaget for at jeg i neste kapittel vil benytte følgende tre kategorier som analyseredskaper for å si noe om hvordan ivareta og videreutvikle talespråket til barn med Down syndrom i barneskolen:

- **Samspill og relasjoner**
- **Samspill og aktiviteter**
- **Samarbeid mellom barns nærpersioner**

## 6.0. Hvordan ivareta og videreutvikle talespråket til barn med Down syndrom i barneskolen?

Av kapittel 5 fremgår det at de faktorene som ser ut til å fremme talespråket til barn med Down syndrom, har det til felles at de bidrar til å skape gode samspillsituasjoner. Disse funnene er i tråd med Bjerkan (1997:200), Høigård (1999:19), Lorentzen (2001:239) og Rygvold (2001:264), som slår fast at det er gjennom samspill at barn tilegner seg språket. På bakgrunn av de tre kategorier som ble dannet i kapittel 5 for hva som ser ut til å kjennetegne samspillsituasjoner som per i dag fremmer barns talespråk, vil jeg nå drøfte hvordan omgivelsene fremover kan forholde seg for ivareta og videreutvikle talespråket til barn med Down syndrom i barneskolen. Kapitlet blir dermed delt opp etter de tre kategoriene samspill og relasjoner, samspill og aktiviteter, og samarbeid mellom barns nærpåersoner.

### 6.1 Samspill og relasjoner

På bakgrunn av datapresentasjonen i kapittel 5 finner jeg at en faktor som ser ut til å bidra til å skape gode samspillsituasjoner og slik fremme talespråket til barn med Down syndrom, er etablering av trygge relasjoner mellom barnet og dets samspillspartnere.<sup>20</sup> En uttalelse fra Karis far illustrerer dette funnet:

Når hun (Kari) er trygg så tar hun initiativ til samtale og gir respons. Hvis hun er utrygg så blir hun stum som en østers.

Funnet av at etablering av trygge relasjoner kan fremme talespråk er i samsvar med blant annet av Per Lorentzens (2001:242) oppfatning om at en tett følelsesmessig og personlig relasjon til barnet er nødvendig for å fremme barns språk. Rye og Hundevadt (1995:23) er inne på noe av det samme når de påpeker at "Når samspillet mellom omsorgsgiver og barnet er harmonisk og trygt, utvikler barnet raskt større evne til å lære og mestre stadig mer sammensatte samspillsformer". Ut fra mine funn i denne undersøkelsen og med støtte i faglitteraturen, konstaterer jeg dermed at det å etablere trygge relasjoner ser ut til å fremme både barns utvikling generelt, og deres språkutvikling spesielt. For å skape trygge relasjoner bør en imidlertid vite noe om hvem barna har behov for å ha relasjoner med og hvordan man kan gå frem for å etablere trygge relasjoner med disse, og dette vil jeg nå si noe om.

---

<sup>20</sup> Trygghet i relasjonen avhenger ifølge (Tetzchner, 2001:449) av tilgjengelige, pålitelige og forutsigbare tilknytningspersoner.



### 6.1.1 Barns behov for relasjoner

I skolen og ved Sfo er barnets mulige samspillspartnere medelever, lærere, spesialpedagoger og assistenter. Alle barna i denne undersøkelsen snakker vesentlig mer med de voksne enn med sine medelever, og dette er sannsynligvis ikke enestående eksempler. Dalen (1985:62) og Skjørten (1979) viser til lignende funn i både i forhold til skoleelever med lærevansker og utviklingshemmede barn i barnehage.

At barn med Down syndrom har begrenset jevnalderkontakt er en tankevekker når man vet at barn har behov for relasjoner *både* med *voksne* og *barn* (Tetzchner, 2001:505). Voksne kan nemlig ikke lære barn å være barn. Sammen med barn er de blant likeverdige og en del av barnekulturen, det vil si at de får være barn blant barn mens de er barn.<sup>21</sup> Samtidig vil det å være blant likeverdige som barn hjelpe dem videre til å være blant likeverdige som voksne. Dette gjelder også i forhold til hvordan barna lærer seg å bruke språk til å kommunisere. Frønes (1988:176-177) viser for eksempel til at barn lærer andre måter å kommunisere på i samspill med likeverdige jevnaldrende enn i samspill med voksne. At de i samvær med barn tilegner seg andre måter å kommunisere på, mener han henger sammen med de strukturelle egenskaper ved barn-barn-relasjonene. Disse barn-barn-relasjonene kjennetegnes ved horisontalitet, kompleksitet og foranderlighet, og at relasjonene er noe som må oppnås og vedlikeholdes. Barn-barn-relasjonene står dermed i motsetning til foreldre-barn-relasjonene som preges av vertikalitet, stabilitet, uforanderlighet og repetisjon, og tilskrevne sosiale kontrakter (ibid:160).

Jevnalderrelasjonenes egenskaper som kompleksitet og foranderlighet, skaper utfordringer for etableringen av trygge relasjoner mellom barn med Down syndrom og deres medelever. Kompleksitet og foranderlighet står nemlig i motsetning til den tilgjengelighet, pålitelighet og forutsigbarhet som ifølge Tetzchner (2001:449) er viktig for etablering av trygge relasjoner. Disse motsetningen kan dessuten forsterkes av at barn med Down syndrom som følge av sine oppmerksomhets- og informasjonsbearbeidingsvansker, i utgangspunktet har enda større behov for oversikt og forutsigbarhet enn andre barn (Gjærum, 1993:131-132). Kort oppsummert er det svært viktig for barn med Down syndrom å etablere trygge relasjoner for å fremme deres samspill med omgivelsene, samtidig som etablering av slike relasjoner er en utfordring å få til.

---

<sup>21</sup> Med begrepet likeverdig menes her at partene har en grunnliggende likhet i posisjon (Frønes, 1998:166).

### 6.1.2 Relasjoner til voksne

Alle barna i denne undersøkelsen har hyppig kontakt med de voksne på skolen og skolefritidsordningen. Det er likevel variasjoner i hvem barna inngår i gode samspillsituasjoner med, har lengre dialoger med osv. Til en viss grad ser ulike kontekster ut til å innebære ulike muligheter for samspill, men jeg observerer gode samspill også på tvers av kontekstene friminutt, skolefritidsordning, felles- eller eneundervisning.<sup>22</sup> De voksne som oftest går inn i gode samspillsituasjoner med barna, ser imidlertid ut til å ha en felles måte å forholde seg til barna på. En uttalelse fra Annes lærer kan illustrere denne felles væremåten:

...du hører jo det at bøyningen er feil, men i det daglige så tenker jeg ikke så mye på det. Det er det at jeg forstår, at vi har kontakt og kommunikasjon, som jeg er opptatt av.

Det viktigste for den voksne er her å ha en effektiv og ubesværet kommunikasjon med barnet, ikke at barnet må ha et korrekt språk. Pape (2001:242) gjengir i sin siste bok et nydelig sitat som illustrerer noe av det samme, men som gir oss barnets opplevelse av dette. Et barn uttaler følgende etter å ha blitt korrigert på sin uttale: "Jeg tom itte hæl fol å få splåtopplælin - jeg tom fol å foltelle deg noe". Å gjøre som Annes lærer og fokusere på kommunikasjon som en del av samspillet og ikke som språktrening, er ifølge Lorentzen (2001:242) viktig for å legge til rette for etablering av en trygg relasjon.

I denne undersøkelse viser det seg at det ikke er uvanlig at det fokuseres på korrekt språk istedenfor på kommunikasjon, noe som altså er uheldig for etablering av trygge relasjoner. Kari snakker for eksempel relativt ofte med korte ufullstendige setninger. Selv om hun har svart korrekt på et spørsmål oppfordres hun ofte om å gjenta det hun har sagt som en fullstendig setning, uansett hvilken kontekst setningen sies i. Ved en slik situasjon observerer jeg at hun med irritert stemme svarer følgende: "Jeg har sagt det!".

Å gi barn språklig veiledning trenger i seg selv ikke å være negativt for relasjonen mellom barn og voksne, men måten denne veiledningen gis på er av stor betydning. Istedenfor å korrigere barnet og be det om å gjenta, kan for eksempel den voksne selv gjenta barnets setning i fullstendig eller korrigert form. Den voksnes kunnskap er da tilstede som et "tilbud" istedenfor som et "krav", slik at man kan opprettholde en effektiv kommunikasjon og en

---

<sup>22</sup> Begrepet kontekst benyttes ofte synonymt med begrepet sammenheng (Thornquist, 1998:20), og hentyder her til de ulike organisatoriske sammenhenger barna deltar i.



trygg relasjon (Lorentzen, 2001:74). Videre kan den voksne også utvide det barnet sier, ved å henge seg på og kommentere det temaet barnet tok opp i den setningen det selv kom med (Høigård, 1999:113; Tetchner, 2001:356). Pape (2001: 83) har imidlertid et poeng når hun påpeker at det ikke må bli slik at hver gang barnet har noe å formidle, så blir det gjennom de voksnes utviding møtt med *krav* om en eller annen form for utdyping av hva det nettopp har fortalt. For at barn skal etablere trygge relasjoner til voksne, bør de ha mulighet til å fortelle oss voksne det de har på hjertet uten å alltid bli møtt med krav om utdyping.

Blant de som er opptatt av hvilken respons som er hensiktsmessig når et barn ikke snakker språklig korrekt, er Annes spesialpedagog. I den sammenheng uttaler hun følgende:

Hvis du retter for mange ganger eller sier at det er feil, for eksempel om ordet vaffelkake. Så blir hun usikker for det hun prøver å si er vaffelkake, og kanskje er det det hun mener hun sier. Ved å da få en slik tilbakemelding så kan det være du skaper en usikkerhet, og det kan hende at hun ikke tør å uttale ord.

De tanker Annes lærer her gjør seg om korreksjon, har mye til felles med Baes teori om anerkjennende kommunikasjon. Bae (1992:36) betrakter barns utsagn som vågestykker hvor de prøver å dele sine tanker og følelser, og risikerer å bli avvist og avkreftet. Å møte utsagn med korreksjon på den måten som Kari stadig opplever, vil av Bae defineres som en avvisning. Istedenfor å skape en trygg relasjon mellom barnet og den voksne, risikerer man at barnet blir usikkert eller kommer i opposisjon (ibid:54). Selv om det å unngå ikke-*anerkjennende kommunikasjon* i utgangspunktet er gunstig for alle barn, er det kanskje ekstra viktig i forhold til barn med Down syndrom. For dem er nemlig det å lære seg å snakke og det å snakke tydelig, virkelig hardt arbeid (Buckley, 2000:30). Møter barn med Down syndrom ikke anerkjennelse på sine store anstrengelser, kan dette derfor oppleves som en enda større avvisning for disse barna enn for andre. Heldigvis finner barn tidvis sin egen måte å takle de mer eller mindre gjennomtenkte utspill vi voksne kan komme med. Følgende samtale mellom et av barna og en voksen på en av skolene, er et utmerket eksempel på dette:

Voksen: "Det heter ikke flaffelkake, det heter vaffelkake! Hvorfor sier du ikke det? Du kan jo det!"  
Barn: "Da sier jeg heller pannekake!"

Konklusjonen er at for å etablere trygge relasjoner mellom barn med Down syndrom og voksne, bør de voksne primært fokusere på kommunikasjonen og ikke på korrekt språk.

### 6.1.3 Relasjoner til barn

Til nå har jeg tatt for meg forholdet mellom barna og de voksne, men som tidligere nevnt ser den største utfordringen ut til å være det å skape muligheter for samspill mellom barn med Down syndrom og deres medelever. Samtlige barn i min undersøkelse har mest samspill med sine medelever i sammenhenger hvor det drives med det de voksne beskriver som praktiske aktiviteter eller "praktiske fag", som for eksempel ballspill, tauhopping, forming, matlaging og musikk. Mine data samsvarer i så måte helt med Gunnestads (1992:85) oppfatning av at man ovenfor utviklingshemmede elever må unngå en for stor vektlegging av teoretiske ferdigheter, slik at barna får mulighet til å utvikle også andre sider med større mulighet for fellesskaps opplevelser. Følgende sitat fra intervjuene med Karis far og Karis lærer, viser nettopp hvordan ulike aktiviteter gir ulike muligheter for samspill og fellesskapsfølelse:

Hvordan hun [Kari] forholder seg til omgivelsene i skolesituasjonen er avhengig av om det er i en faglig sammenheng, eller det hun opplever som artig. Det hun kaller artig-fagene: gym, når de er ute og har sånn prosjektarbeid osv.. Da er hun helt med. Det synes hun er veldig artig. Men hvis det dreier seg om å lese, skrive og regne, så er det ikke kommunikasjon. Da er hun ensom.

Denne beskrivelsen som Karis far gir av Karis samhandling med sine medelever, stemmer godt overens med følgende skildring fra Karis lærer:

Når det gjelder kommunikasjon mellom henne [Kari] og medelevene så er den begrenset, i hvert fall undervisningsmessig og i situasjonen i klasserommet. Det er vel mest når de er ute og leker at de prater mye ilag. Eller når de jobber gruppevis med slikt som hun behersker, som å tegne..., litt såne praktiske ting.

Det ser altså ut til at det er ved deltakelse i praktiske aktiviteter som barna liker og behersker, at de samhandler mest med sine medelever. At det er ved deltakelse i aktiviteter barna samhandler mest med sine medelever er helt naturlig, fordi "Barns samvær foregår som oftest ved at de *gjør* noe sammen" (Lidèn, 1994a:31). Sannsynligvis er det ved deltakelse i slike praktiske aktiviteter som barna liker og har forutsetninger til å delta i, at barna opplever å være medaktør i felles aktivitet med sine medelever. Det å være medaktør i felles aktiviteter er ifølge Lorentzen (2001:242) den enkleste måten barn kan etablere trygge relasjoner med sine samspillspartnere på. Noen aktiviteter ser altså ut til å gi barn med Down syndrom større mulighet for å etablere trygge relasjoner med sine medelever enn andre. For å kunne legge til rette for at barna skal kunne etablere skal etablere slike relasjoner, må man vite noe om hva som kjennetegner aktivitetene som fremmer etableringen av slike. Under punkt 6.2 vil jeg prøve å finne frem til noen slike kjennetegn.



## **6.2 Samspill og aktivitet.**

Det finnes mange årsaker til at deltakelse i ulike aktiviteter er med på å skape gode samspillsituasjoner, og Pers lærer er inne på noen av disse:

Det er kjempeviktig med felles opplevelser, at man har noe å snakke om... Man må fylle opp med noe å snakke om, slik at de får behov for å uttrykke seg. For som det nord-norske uttrykket sier: "Det hjertet er fullt av, renner munnen over med".

Påstanden til Pers lærer er i tråd med blant annet Rygvolds (2001:279) oppfatning om at deltakelse i aktiviteter som lek, turer, spill og så videre, gir barn og voksne felles opplevelser og dermed noe å snakke om. At opplevelsene gjør at barna tar initiativ er videre viktig fordi omgivelsene ved å ta utgangspunkt i barnets initiativ, øker sannsynligheten for en god dialog med barnet. Å ta utgangspunkt i barnets initiativ gjør det nemlig lettere å etablere felles oppmerksomhet, og interessen for å gå videre på temaet er som oftest større når temaet er noe barnet selv bringer på banen (Lorentzen, 1997:32; Smith, 2001:939). Man kan dermed oppsummere med at deltakelse i ulike aktiviteter kan ha betydning både for: etablering av relasjoner, å gi barna noe å snakke om, og som motivasjon til samspill og kommunikasjon.

### ***6.2.1 Ulike aktiviteter gir ulike muligheter for samspill***

En vanlig skoledag i den norske skole består av en rekke aktiviteter. Følgende sitat fra Karis far sier oss noe om at tilstedeværelse av aktiviteter ikke er tilstrekkelig for at alle barn skal ha mulighet til å delta:

På det faglige så har jeg en følelse av at hun ramler ut...De andre har kontakt og snakker med hverandre og løser problemer i klassen når de sitter og arbeider. Mens Kari ikke har noen hun kan snakke med, for de er jo milevis fremfor henne både i utdanning og tilegnelse av kunnskap.

Om ikke aktiviteter er tilpasset indre forutsetninger hos barn med Down syndrom, kan dette ekskludere dem fra å delta. Voksne må derfor ta utgangspunkt i barnas spesielle egenskaper i måten de prøver å påvirke samspill på (Johansson,1988:9; Smith/ Ulvund,1999:175). Både Opplæringsloven (§ 1-2) og Læreplanverket legger opp til at skolens opplæring skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger, og en slik individuell tilpasning kan ifølge L-97 (s. 57) omfatte tilrettelegging av både lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremiddel.

I dag er intensjonen at enkeltelevers tilpassede undervisningen skal foregå mest mulig innenfor rammen av klasseromsundervisningen (Ot.prp nr 36 1996-97, s.39). I tråd med læreplanverkets intensjon om fellesskap, vil klasseromsundervisning fysisk sett gi barn med Down syndrom mulighet til å delta i felles aktiviteter med sine medelever. Som tidligere nevnt er imidlertid ikke fysisk tilstedeværelse tilstrekkelig for at alle skal kunne delta, for å oppnå dette må det i tillegg gjøres tilpasninger. Til tross for at det i læreplanverket påpekes at det skal gis rom for lokal og individuell tilpasning, kan imidlertid læreplanverkets omfattende føringer på felles pensum og lignende være til hinder for en slik tilpasning. Her står dermed lærerne ovenfor en utfordring hvor de må prøve å forene prinsippene om fellesskap og tilpasning (Nilsen, 2001:430).

I denne undersøkelsen er det spesielt tilpasning av innhold (lærestoff) og tilpasset organisering som ser ut til å skape gode muligheter for samspill.<sup>23</sup> Andre undersøkelser viser til lignende funn i forhold til betydningen av tilpasset organisering og tilpasset innhold (Ytterhus, 2000:42). Det synes dermed å være grunn til å se nærmere på konkret hvordan tilpasning av organisering og innhold, kan fremme samspill mellom barn med Down syndrom og deres omgivelser.

### **6.2.2 Organisering av aktiviteter**

Både gjennom intervjuene og observasjonene mine kommer det frem at det er under ustrukturerte aktiviteter barna selv tar mest initiativ til samtaler, bruker lengre setninger og har de lengste dialogene osv. Samtidig er barna mer oppmerksomme og gir mer respons på henvendelser fra andre, om aktivitetene er noe strukturert.<sup>24</sup> For å skape gode samspillmuligheter for barn med Down syndrom ser det dermed ikke ut til å dreie seg om å legge til rette for struktur *eller* frihet, men om å finne frem til hva som er hensiktsmessig balanse *mellom* struktur og frihet. Dette funnet stemmer overens med Lillemyr og Søbstds (1993:166) oppfatning av at: "struktur og frihet ikke er motsetninger, men forhold som fungerer best når de fungerer komplementært".

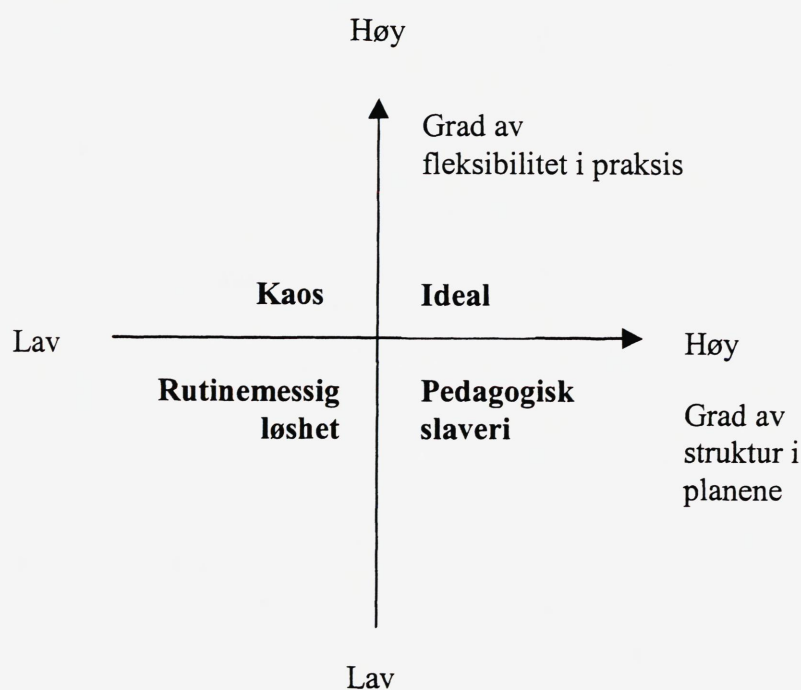
---

<sup>23</sup> Organisering betyr ifølge Lillemyr og Søbstd (1993:27) at man ordner innbyrdes samvirkende deler til et hele, og kan omfatte organisering av både det fysiske og sosiale miljøet.

<sup>24</sup> Med strukturert menes her at aktivitetene til en viss grad var planlagte (Tetzchner m.fl., 1991:125).



Som innfallsvinkel til drøftingen av hva som er hensiktsmessig balanse mellom struktur og frihet når man skal legge til rette for samspill, finner jeg det nyttig å gjøre bruk av Lillemyr og Søbstats (ibid:165) modell over mulige konsekvensene av ulike grader av planstruktur og pedagogisk praksis. I denne modellen skisserer de hvordan høy grad av fleksibilitet og lav grad av struktur kan resultere i *kaos*, og hvordan lav grad av både struktur og fleksibilitet kan føre til *rutinemessig løshet*. Videre vises det til hvordan konsekvensen av lav grad av fleksibilitet og høy grad av struktur kan være *pedagogisk slaveri*, mens høy grad av både fleksibilitet og struktur kan resultere i det de betegner som *idealet*. Modellen ser ut som følger:



Figur 2: Forholdet mellom planstruktur og pedagogisk praksis (Lillemyr/ Søbstad, 1993:165).

Under redegjørelsen for de mulige konsekvensene av ulike kombinasjoner av struktur i planene og fleksibilitet i praksis, vil jeg fortløpende drøfte hvordan de fire ulike kombinasjonene gir mulighet for samspill for barn med Down syndrom.

*Kaos* er en situasjon der det skjer lite planlegging, eller planene er svært løse. Frihet og fleksibilitet er høyt prioritert i hverdagen. Dette fører til en nokså uoversiktlig situasjon (ibid:165).

Kaos er neppe noen gunstig situasjon for barn med Down syndrom. Barna har for eksempel ofte begrensede begreper om tid, og vansker knyttet til oppmerksomhet og informasjonsbearbeiding (Gjærum, 1993:128-133). Disse vanskene medfører at barna allerede

i utgangspunktet har problemer med å skaffe seg oversikt både over hva som skjer i løpet av en dag og i enkeltsituasjoner, slik at hverdagen lett kan oppleves som uforutsigbar. En situasjon med løse planer og stor frihet og fleksibilitet kan istedenfor å kompensere for barnas vansker, bidra til å forsterke dem. Konsekvensen er at mulighetene for samspill begrenses. Manglende oversikt kan gjøre at barna får problemer med å fange opp de initiativ som rettes mot dem fra omgivelsene, slik at de ikke får gitt respons på disse. Videre kan de også få problemer med å få med seg hva som er tema for den pågående samtalen, slik at det blir vanskelig å delta i denne.

*Rutinemessig løshet* preges også av lite eller løs planlegging. Men rutiner og tradisjoner gir likevel høy forutsigbarhet for det som skjer.../Fleksibiliteten er i praksis lav, men virksomheten er i liten grad basert på en gjennomtenkt og ordnet plan (Lillemyr/ Søbstad: 165-166).

For barn med Down syndrom kan rutinene gjøre barna tryggere ved at de bidrar til å skaffe barna oversikt slik at hverdagen blir mindre uforutsigbar. Foruten å skape trygghet gir oversikt dessuten barna mulighet til å fange opp andres initiativ slik at de kan respondere på disse, oppfatte hva som er temaet i samtaler osv. På denne måten kan struktur gjennom rutiner bedre barnas mulighet både for å bruke og forstå språket (Tetzchner m.fl., 1991:125; Rygvold, 2001:280). Paradoksalt nok kan de samme rutinene samtidig virke kommunikasjons-hemmende. Rutinene kan være så innarbeidet at både barnet og dets samspillspartnere hele tiden vet hva som skal skje, og dermed får redusert behov for å kommunisere med hverandre. På lignende måte kan dagtavler eller lignende som ofte benyttes for å tydeliggjøre slike rutiner, gi aktørene den informasjon de trenger kun ved å se på tavlen slik at de ikke behøver å snakke sammen. Tavlen fungerer da som det Lorentzen (2001:196) kaller et informasjonshjelpemiddel - og ikke et kommunikasjons-hjelpemiddel. Selv om rutiner eller hjelpemidler som dagtavler og lignende gir barna forutsigbarhet og trygghet, kan de altså samtidig være med på å begrense barnas muligheter for samspill.

*Pedagogisk slaveri* preges av sterk planstruktur og lite åpenhet for improvisasjon i hverdagen (Lillemyr/ Søbstad, 1993:166).

For sterk grad av struktur kan rett og slett begrense barnas mulighet for samspill og bruk av språket. Det ble under forrige punkt redegjort for hvordan rutiner kan hemme samspill, og blant annet Lidèn (1994b:97) påpeker da også hvordan omfattende regler og rutiner kan innebære at barna ikke får nødvendig tid og rom for samspill. Det samme kan gjelde for



strukturerte opplegg etter for eksempel Karlstad-modellen (Johanson, 1988), som består av en rekke ulike faste oppsett som skal gjentas ofte og hvor barna stort sett svarer på spørsmål. Slike oppsett gir lite rom for ivaretagelse av barnas egne initiativ, noe som kan være uheldig fordi opplevelsen av å få sine initiativ avvist eller oversett kan begrense barnets motivasjon til fremtidig bruk av språket (Lorentzen, 1997:25). Sannsynligheten for at barna skal vise en optimal språklig fungering, begrenses dessuten av at barna må følge de voksnes oppmerksomhet istedenfor at de voksne følger barnets. Å koble seg av det temaet barnet i utgangspunktet er opptatt av, for så å finne ut hva den voksne fokuserer på er nemlig noe barn med Down syndrom i utgangspunktet kan ha problemer med (Lorentzen, 1997:32; Smith, 2001:939). Barnets motivasjon for å delta i kommunikasjonen på de tema den voksne bringer frem vil dessuten sannsynligvis variere. Jeg vil påpeke at ingen av barna i min undersøkelse hadde skoletilbud preget av den strenge planstrukturen som kjennetegner pedagogisk slaveri. Punktet tas likevel med for å vise hvordan overdreven bruk av strukturerte opplegg kan begrense barns mulighet for samspill.

*Idealet er en kombinasjon av klar struktur og grundig planlegging kombinert med frihet og fleksibilitet i praksis (Lillemyr/ Søbstad, 1993:166).*

Her er det mulig å ivareta Down barnas behov for oversikt, trygghet og forutsigbarhet gjennom tilstedeværelsen av visse rammer. Samtidig kan disse rammene være gjennomtenkte og fleksible, og gi den frihet som fremmer mulighetene for samspill med naturlig bruk av språket. Behovet for fleksibilitet skyldes blant annet at alle samspill foregår i en kontekst. Begrepet kontekst kan i utgangspunktet omfatte både den umiddelbare situasjon som omfatter både tid, rom, aktiviteter, deltakere, forholdet mellom deltakere og lignende, og den mer overgripende sosiale og kulturelle konteksten. Denne konteksten er ikke noe konstant, men noe kontinuerlig skiftende (Thornquist, 1998:40-41). I praksis betyr dette at de voksne hele tiden må ta hensyn til den konkrete situasjonen der og da, når de skal legge til rette for samspill. Pers miljøterapeuts beretning om behov for kontinuerlig tilpasning av opplegg etter Pers dagsform, er ett eksempel på nødvendigheten av fleksibilitet:

Jeg tror nok ofte så må vi sette tempoet ned litt hvis vi ser at han slenger seg mye ned. For da har det kanskje vært mye mas den dagen. For du kan nesten merke det på øynene hans, og du kan merke det på hele han når du kommer på morgenen at han har en dårlig dag. Og da bør vi senke kravene litt og la han få styre litt selv.

Når miljøterapeuten her påpeker hvordan hun finner det nødvendig å tilpasse opplegget etter barnets dagsform, så er hun inne på noe veldig sentralt. For å gi barn mulighet til å være "medaktør" i en aktivitet, kan det altså variere over tid både hvilke aktiviteter som er hensiktsmessige og hvordan disse bør organiseres. Å se behovet for tilpasning er videre noe blant annet Eknes (2000:238) er opptatt av, og han uttaler i den anledning at:

Selv om noen krav med fordel kan være rimelige konstante hver dag, vil godt miljøarbeid også innebære at vi tilpasser oss en svingende formkurve hos de vi jobber for. Noen dager kan de ha kapasitet og overskudd til å mestre og tåle mye, mens andre dager må vi selv opptre mer følsomt og tilrettelegge slik at hverdagen blir overkommelig for dem.

Konklusjonen blir at det er gunstig med en viss struktur, samtidig som det alltid bør være til stede en viss fleksibilitet, som gir mulighet for å gjøre kontinuerlige tilpasninger når vi skal legge til rette for gode samspillsituasjoner.

### **6.2.3 Aktiviteters innhold**

Som jeg tidligere har vist til er det gjerne i praktiske fag og aktiviteter som barna liker og behersker, at barna går inn i samspill med sine medelever. Interesse og mestring ser altså ut til å kjennetegne aktiviteter som gir gode muligheter for samspill. Et godt eksempel på dette er følgende observasjon fra Karis skole:

Kari og resten av klassen sitter sammen i grupper og tegner tegneserier. Kari tegner ivrig eventyret om "Petter og ulven". Både Kari, medelevene og lærer kikker stadig på tegningene til hverandre, stiller spørsmål og kommer med kommentarer.

Å tegne er en aktivitet Kari er svært interessert i, og som hun mestrer godt. Slike aktiviteter som barn liker og/ eller mestrer godt, kan fungere som indre motivasjon. Aktiviteten skaper da en indre glede som er: "det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening" (Imsen, 1997:43). For både Kari, Anne og Per er det slik at de aktivitetene de liker stort sett er aktiviteter som de også mestrer. Dette er sannsynligvis ikke tilfeldig, for som blant annet Teigen (1997:207) fremhever så er det slik at: "Vi foretrekker naturlig nok oppgaver vi klarer fremfor dem vi mislykkes med". Ut fra dette vil det sannsynligvis ofte være samsvar mellom hvilke aktiviteter barna liker, og hvilke aktiviteter de mestrer. For at barn med Down syndrom skal være motivert til å delta i aktiviteter som gir dem mulighet for samspill, blir det dermed særdeles viktig å kartlegge hva barn liker og behersker. Skolen kan deretter ta utgangspunkt i denne kartleggingen når de



legger opp hva som skal være klassens aktiviteter, og hvordan disse skal organiseres. Kanskje høres dette selvsagt ut, men ifølge Vedeler (1990:38) mister funksjonshemmede barn ofte både lysten til å ta initiativ og til delta aktivt nettopp fordi de har begrensede opplevelser av mestring.

For at aktiviteter skal gi muligheter for samspill er det ikke tilstrekkelig at barn med Down syndrom får drive med aktiviteter de liker og mestrer. For å inngå i samspill med medelevene må disse aktivitetene enten være felles for hele klassen, eller for deler av klassen. Å finne frem til felles innhold for hele eller deler av klassen bør være mulig. De individuelle opplæringsplanene til barn med Down syndrom, er konkretiseringer av samme læreplan som resten av klassen følger. Utfordringen blir dermed å finne felles møtepunkter hvor barn med Down syndrom og de andre barna kan jobbe med samme innhold, og disse møtepunktene bør fremgå av de individuelle opplæringsplanene. Her kan det imidlertid oppstå et dilemma mellom likhet og likeverd. Læreplanverkets til dels sterke styring av fellespensum kan medføre et likhetspress, som begrenser muligheten til å gi barn med Down syndrom en likeverdig opplæring med et innhold som er tilpasset deres evner og forutsetninger (Nilsen, 2001:432).

#### ***6.2.4 Tilrettelegging for samspillsfremmende aktiviteter innenfor ulike kontekster***

FNs komite for barns rettigheter påpeker at barn og unge i Norge med funksjonsnedsettelse ikke har samme mulighet for sosial deltakelse som andre barn. I den anledning fremheves det i NOU 2001:22 "Fra bruker til borger", at det for å fremme barns sosiale deltakelse må fokuseres på barns skoledag som helhet og ikke bare på undervisningstimene. I tråd med denne argumentasjonen bør det også i arbeidet med å fremme talespråket til barn med Down syndrom gjennom samspill, legges til rette for samspill både i friminutt og ved skolefritidsordningen i tillegg til i undervisningstimene. I den anledning vil jeg nå drøfte hvordan man kan legge til rette for aktiviteter som gir mulighet for samspill i skoledagens ulike kontekster.

### ***Friminutt:***

Friminuttene er den kontekst i skolen hvor det i utgangspunktet primært legges opp til samhandling mellom barn, uten at voksne er spesielt involvert. Dette gjør friminuttene til en arena for det Frønes (1998:159) definerer som barn-barn-relasjoner. I min undersøkelse er det da også i denne konteksten de to jentene har mest samspill med sine medelever.

Utgangspunktet for samhandlingen er ofte aktiviteter som ballspill, tauhopping og lignende. Her er barna medaktører og kan etablere jevnalderrelasjoner, noe som kan fremme deres deltakelse i sosiale samspill (Lorentzen, 2001:242). Tilretteleggingen for slike aktiviteter kan omfatte en kartlegging av hvilke aktiviteter barnet med Down syndrom liker og har forutsetninger til å mestre, og å lære barnet med Down syndrom den aktuelle leken eller spillet slik at de allerede **kan** aktiviteten før denne startes opp sammen med medelever (Vedeler, 1990:51). Videre kan tilretteleggingen omfatte det å skaffe det nødvendige utstyret, og det å følge opp aktiviteten inntil barna mestrer denne selvstendig. Etter hvert bør barn med Down syndrom helst delta uten at en voksen hele tiden "fotfølger" dem. Erfaringsmessig vil en voksens tilstedeværelse nemlig virke begrensende for kontakten mellom det funksjonshemmede barnet og de andre, ved at både barnet selv og de andre da gjerne henvender seg til den voksne istedenfor til hverandre. Eller som Bradland (1997:80) påpeker:

En for tett voksenoppfølging kan lett isolere barnet. Medelever og andre lærere blir fratatt eller fraskriver seg ansvar og interesse i slike situasjoner. Barnet som mest av alt trenger samhandling med jevnaldrende, blir gradvis skjøvet ut av fellesskapet.

Det Frønes (1998:160) beskriver som jevnalderrelasjonens kompleksitet og foranderlighet, kan i friminuttene bestå av mange elever, ulike aktiviteter, og stadige endringer i hvem som deltar i hvilke aktiviteter og lignende. Barn med Down syndrom kan da få problemer med å skaffe seg oversikt og få med seg det som skjer (Gjærum, 1993:128-129). Det kan derfor i alle fall for en tid være gunstig med en viss struktur også i friminutt. Inspiserende lærer kan for eksempel i friminuttet legge opp til en mindre gruppe med noen få faste elever som får lære eller drive med en spesiell aktivitet (Vedeler, 1990:52). Etter hvert kan man så utvide slik at flere får være med, eller eventuelt ha utskiftninger av deltakere og også skifte av aktivitet.

I hvilken grad friminutt gir mulighet for samspill, vil også være avhengig av hva skolen prioriterer at denne tiden skal brukes til. Karis far gir følgende beskrivelse av hvordan et friminutt tidligere kunne forløpe for Kari:



For eksempel har jo ungene det med at det er om å gjøre å komme fortrest mulig ut, og så står Kari der og skal trene på å kle på seg....Hun har knapt kommet seg på trappen, så ringer det inn igjen.

Bradlands (1997:79) kommentar til prioritering av denne typen ferdigheter i slike sammenhenger, er et spørsmål om hva som er viktigst for barnet å lære seg. Andre spørsmål jeg mener skolen bør stille seg i denne sammenheng er: Bør friminutt prioriteres til trening av denne typen påkledningsferdigheter, eller bør samhandling med medelever prioriteres fordi det er begrenset hvor mange anledninger barnet ellers har til fri lek og samspill med sine medelever? Kan påkledning trenes på ved andre anledninger? Kan påkledningstrening i friminutt virke stigmatiserende og medvirke til segregering? Er dette en situasjon med mulig motsetning mellom likhet eller likeverd? Disse spørsmålene viser at det er viktig at skolen er bevisst på hva som prioriteres i de ulike sammenhenger, hvilke konsekvenser denne prioriteringen får, og hvorfor de prioriterer som de gjør.

### ***Fellesundervisning:***

Samlingsstunden er en situasjon skolen ofte benytter for å stimulere barns språkutvikling. Her er tanken at alle skal komme til orde, og det snakkes om hva som skal skje og hva som har skjedd og lignende (Pape, 2001:84). Med en hel klasse til stede og hvor alle skal si noe, er det imidlertid lite tid til lengre dialoger med det enkelte barn. Hvordan situasjonen er organisert har også betydning. I min undersøkelse varierer samlingsstunden fra å være en oversiktlig situasjon hvor elevene rekker opp hånden og venter på tur, til å være en "kamp om ordet" hvor medelever snakker i munnen på hverandre. En samlingsstund i Pers klasse kan være et eksempel på sistnevnte:

Per går i en aktiv klasse med ivrige jenter som "hungrer" etter å komme til ordet. Lærer henvender seg nesten med en gang direkte til Per, og han får også velge hvilken sang de skal synge. Når medelevene så tar ordet faller Per i egne tanker, begynner å henvende seg til assistenten som sitter ved siden av osv. Foruten å svare på den direkte henvendelsen fra lærer og delta i sangen, tar Per ikke aktivt del i resten av samlingsstunden. Han er da opptatt av helt andre ting enn klasseseturen som er tema for dagens samlingsstund.

For barn med Down syndrom som i utgangspunktet kan ha oppmerksomhetsvansker, kan slike samlingsstunder fort bli en uoversiktlig situasjon hvor de "sporer av". Dette vil i tillegg til tidsbegrensningen gjøre at samlingsstunden, kanskje ikke gir så gode muligheter for språklige samspill som man gjerne tror. Ved å heller organisere klassen i mindre grupper, gir man elevene større mulighet til å føre samtaler med hverandre (Pape, 2001:84). For barn med Down syndrom vil en slik situasjon være mye mer oversiktlig. Det er da få å forholde seg til,

de sitter nærmere hverandre og de kan ha blikkontakt når de snakker. Barna kan her ta mye mer aktivt del i samtalen fordi de er færre, og "sporer ikke så lett av" som når de må vente lenge på tur.

Prinsippet om samarbeid med en eller noen få medelever kan med fordel også praktiseres i de ulike fag. Ikke minst under arbeid med ulike prosjekt er samarbeid svært hensiktsmessig. Prosjekter er ofte "gyldne muligheter" hvor alle kan få delta ut fra sine egne forutsetninger. Ved Karis skole lager de for eksempel skoleavis. Kari og medelevene gjør blant annet en del intervjuer, og Karis oppgave er å ta bilder av de som intervjues med sitt digitale kamera for så å hente disse frem på datamaskinen.

Som blant annet Bradland (1997:79) påpeker er det å hjelpe hverandre også en sentral del av samhandling. Å la medelever hjelpe hverandre vil skape mange muligheter for samspill. At klassen får en oppgave som Anne får løse sammen med en medelev, er noe Annes lærer trekker frem som en god kommunikasjonssituasjon for Anne:

Anne har ingen egen voksen knyttet opp mot seg i en matte-time, og sitter alene og prøver å løse en oppgave på flanellografen. En medelev som selv sliter litt spør om ikke han kan få hjelpe Anne. Han hjelper henne, og er så kry. I neste time ønsker Anne at de skal fortsette, og han har lyst en stund til...

Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at å la medelever gå inn i slike hjelpefunksjoner i forhold til barnet kan få betydning for forholdet mellom barnet og medelevene. Pers spesialpedagog beskriver for eksempel kommunikasjonen mellom Per og hans medelever som følger:

Det er ingen som går inn i en sånn god kommunikasjon med han. Det er mer på tøysnivået, eller mer sånn hjelpefunksjon: "Nå skal vi hjelpe deg!".

Blir en slik hjelperolle den gjeldende måten medelevene forholder seg til barn med Down syndrom på, kan dette skape problemer for etablering av det Frønes (1998:160) beskriver som horisontale jevnalder-relasjonene og også barnets mulighet for å oppleve seg som det Lorentzen (2001:242) kaller likeverdige medaktør. For barn med svært begrensede forutsetninger for å delta i samspill med jevnaldrene, kan imidlertid slik omsorg ifølge Tøssebro og Lundby (2002:108) til tross for manglende likeverd i relasjonen likevel være positivt.



### ***Eneundervisning:***

Både opplæringsloven og L-97 legger opp til at alle elever skal ha tilpasset opplæring, og i utgangspunktet skal man prøve å få til denne tilpasningen innenfor klasseromsundervisningen (Ot.prp. nr 36, 1996 - 97:39). I praksis har det imidlertid vist seg at det fortsatt gis mye undervisning utenfor klasserommet og klassefellesskapet (Bradland, 1997:64). Jeg finner også eksempler på dette i min undersøkelse, hvor alle de tre barna får større eller mindre deler av sitt undervisningstilbud utenfor klassen. Omfattende tilbud utenfor klassen, vil nødvendigvis **begrense** barns mulighet for samspill rett og slett ved at de ikke er fysisk til stede. Samtidig kan eneundervisning benyttes for å **skape** muligheter for samspill ved at barn i disse timene får lære seg noe som senere kan fremme dets muligheter for samspill inne i klassen (Vedeler, 1990:41). Hva barnet lærer seg kan dreie seg om alt fra å lære seg en dans eller et spill, til geografi. Å for eksempel allerede vite noe om hvilke dyr som bor i Afrika, er en fordel når det felles i klassen eller i mindre grupper skal arbeides med Afrika som tema.

Eneundervisning kan samtidig være en fin anledning til å skape ro. Ro er en viktig forutsetning for læring (Pape, 2001:95), noe som ikke minst gjelder for barn med Down syndrom som lett blir distraheret (Gjærum, 1993:131). Avhengig av hva det jobbes med i eneundervisningen og hvordan, kan denne gi gode muligheter for samspill mellom barnet og den voksne. De har uten forstyrrende omgivelser da mulighet for samtaler forankret i ulike fag, artikulasjonstrening med hånddukker osv. Til tross for at det kalles eneundervisning er det også mulig å følge Bradlands (1997:78) tips om å la medelever enkeltvis etter tur få være med i denne undervisningen. Foruten å være trivelig selskap, kan slik deltakelse skape større forståelse hos medelevene i forhold til barnets språkvansker og slik bidra til de blir bedre samspillspartnere for barnet. Hvordan man legger opp eneundervisningen bør fremgå av barnas individuelle opplæringsplaner.

I min undersøkelse har to av de tre barna i pakt med sine individuelle opplæringsplaner eneundervisning, hvor det drives ganske strukturert språktrening etter Karlstad- eller BU-modellen. Svært strukturerte treningssituasjoner er som tidligere nevnt ikke nødvendigvis gode samspillssituasjoner. Slike opplegg kan likevel bidra til å fremme barnets muligheter for samspill og ferdigheter i å bruke språket, om barnet tilegner seg et større ordforråd eller lignende som det klarer å overføre til bruk i naturlige situasjoner i hverdagen. Å overføre en innlært ferdighet fra en situasjon til en annen, er imidlertid noe psykisk utviklingshemmede kan ha problemer med (Gjærum, 1993:132). Enkelte bruker disse generaliseringsvanskene

som argument for at strukturerte treningsopplegg på enkeltferdigheter er lite hensiktsmessige, og blant annet Bruner påstår at det er umulig å lære seg språkets form, bruk og innhold uavhengig av hverandre (Bruner, 1983:18). Blant annet Carr (1985:45) og Rygvold (2001:279) anbefaler derimot at man ser på trening av spesifikke ferdigheter og naturlig læring som komplementære, istedenfor alternative opplegg.

### ***Skolefritidsordning:***

Alle kommuner skal ifølge Opplæringslovens § 13-7 ha et tilbud om skolefritidsordning (Sfo) før og etter skoletid for elever i 1.- 4. klassetrinn. For funksjonshemmede barn gjelder ordningen for barn i 1. – 7. klasse.<sup>25</sup>

I tillegg til friminuttene er skolefritidsordningen den kontekst på skolen hvor to av barna i min undersøkelse går inn i flest samspill med sine medelever. Annes lærer har følgende tanker om hvorfor Anne tar mer initiativ i forhold til sine medelever ved Sfo enn ellers i skoletiden:

På Sfo er det roligere og ikke etter noen plan, og da kan du se at hun tar kontakt med ungene og vil prøve å ha de med på noe.

At skolefritidsordningen er lite preget av strukturering, kan ifølge Lidèn (1994b:97) innebære at det her gis tid og rom for samspill. Det er imidlertid flere årsaker til at Sfo er en kontekst med gode muligheter for samspill. I min undersøkelse påpeker både assistenter og lærere at barna med Down syndrom spesielt i lek samhandler godt med sine medelever, og nettopp leken bør ifølge rundskriv F-16/95 være blant kjerneinnholdet i skolefritidsordningen.<sup>26</sup>

Årsaken til at lek skaper gunstige spillsituasjoner, kan være at lek gir barn mulighet til å delta på sine egne premisser og til å finne utfordringer som er stimulerende og utviklende ut fra deres egne forutsetninger (Vedeler, 1990:36). Med slike egenskaper er det ikke så rart at både Ekeberg og Holmberg (2001:59) og andre, trekker frem lek som en gunstig innfallsvinkelen til språkopplæring.

---

<sup>25</sup> Ifølge forskriftene til opplæringsloven §23-3 har funksjonshemmede for barn krav på et tilbud ved Sfo fra første til og med syvende klasse.

<sup>26</sup> Rundskriv F-16 (1992) er utgitt av Fellessekretariatet for skolefritidsordninger. Grunnskoleavdelingen, Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet.



I min undersøkelse viser flere lærere og assistenter til at Kari og Anne gjerne går inn i samspill med barn som er litt yngre enn de selv. Anne leker ifølge lærer og assistent for eksempel veldig godt med dukker sammen med en av førsteklasingene. Vi er da inne på en annen grunn til at Sfo er en kontekst som gir gode muligheter for samspill, nemlig at barna her er en aldersblandet gruppe. Anne Øie (1994:133) er blant de som peker på at en aldersblandede grupper kan være en fordel for funksjonshemmede fordi:

Modenhetsalder og levealder er ofte ikke sammenfallende for funksjonshemmede barn. Ved bevisst arbeid på tvers av alder vil utstøtingsmekanismene ikke bli så sterke, og faren for at barnet skal bli sosialt isolert mindre. Barna vil lettere finne jevnbyrdige på tvers av alder.

Skolefritidsordningen er altså en arena hvor det ligger godt til rette for samspill på grunn av begrenset struktur, at lek er en hovedaktivitet, og at man her har en aldersblandet gruppe hvor barna lettere kan finne jevnbyrdige. Til tross for at rammebetingelsene her tilsynelatende er gode for samspill, kan det fortsatt være nødvendig at voksne griper aktivt inn og hjelper barn med Down syndrom i gang med samspill med andre barn. Slik hjelp kan innebære at den voksne går med i leken for å få den i gang, eller for å få barnet med Down syndrom inn i leken om barnet faller utenfor. Videre kan den voksne organisere barna i lekegrupper hvor både antall barn og hvem som er med, er tilpasset forutsetningene til barnet med Down syndrom (Vedeler, 1990:52). Kort oppsummert ser det ut til at Sfo er en kontekst som er godt egnet for samspill mellom barn med Down syndrom og deres medelever. De voksnes tilstedeværelse og tilrettelegging har imidlertid også her betydning for i hvilken grad barna lykkes med å innlede og opprettholde samspill med sine medelever.

## **6.3 Samarbeid mellom barns nærpersoner**

### ***6.3.1 Samarbeid innenfor og på tvers av kontekster***

Som det kom frem av datapresentasjonen i kapittel 5 så er det forskjeller i hvordan man jobber med barnas språk både innenfor kontekstene friminutt, skolefritidsordning, eneundervisning, fellesundervisning og hjem, og også mellom aktørene innenfor samme kontekst. I forhold til disse forskjellene uttaler Pers miljøterapeut at:

Språkmessig så har han nok mye vi kan utvikle. Det er bare det at vi må bli enig om hvor vi skal legge listen, og hva vi skal terpe på.

Variasjoner i hvordan man forholder seg til barnas språk kan medføre at ulike tiltak blir lite effektive. De ulike tiltakene kan med ulike mål og fremgangsmåter "dra" i helt ulike retninger samtidig, og på denne måten være med på å ødelegge for hverandre. I verste fall kan manglende koordinering av tiltak medføre passivitet hos barnet. Sprikende krav og forventninger kan nemlig gjøre at barnet får problemer med å forstå hvordan det skal forholde seg. Istedenfor å oppleve mestring, opplever barnet at det ikke nytter å prøve fordi det korrigeres uansett hvilken respons det gir (Imsen, 1991:158; Tetzchner, 2001:481). Resultatet kan da være at barnet etter hvert bruker språket minst mulig fordi det tror at det uansett ikke får det til.

For å unngå sprikende krav og forventninger er det viktig med et godt samarbeid både mellom og innenfor de ulike kontekster. I forhold til foreldresamarbeid viser forskning at dette gir gode resultater både generelt (Stortingsmelding nr. 14:1997-98), og i oppfølgingen av språkvansker spesielt (Helland/ Johannsen, 2002:22). I min undersøkelse var det begrenset samarbeid mellom hjem og skole i forhold til to av barna. Med hensyn til samarbeidet mellom hjem og skole, beskriver Pers mor samarbeidet med spesialpedagog som følgende:

Han [Per] er jo begynt med å lære bokstaver. Vi har holdt på med Irene Johansson med små bokstaver og ordbilder, men det har hun [ny spesialpedagog] gått helt bort i fra, og konsentrerer seg nå om store bokstaver. For det sier hun at de lærer lettere. Og jeg orker verken å krangle eller å si henne imot, for det kan veldig gjerne være at hun har rett i det. Det er hun som er lærer, og det er hun som bestemmer.

En slik form for samarbeid mellom hjem og skole som her beskrives, vil være i tråd med det Clausen og Ecks (1996:101) kaller for ekspertmodellen. Ved denne formen for samarbeid tar skolen ansvaret for og gjennomfører tiltak med barnet, uten at foreldrene dras inn. At jeg finner foreldresamarbeid preget av ekspertmodellen i min undersøkelse er sannsynligvis ikke enestående. Thomas Nordahl (2000:74) slår i sin undersøkelse av samarbeid mellom hjem og skole fast at samarbeidet er preget av "mye og relevant informasjon og lite dialog, drøftinger og medbestemmelse". Et samarbeid mellom skole og hjem ut fra ekspertmodellen, er *ikke* i tråd med den form for samarbeid som opplæringslovens § 5-4 pålegger skolene eller det medansvar og den deltakelse som det legges opp til i L-97. Opplæringsloven peker nemlig på at spesialundervisning så langt mulig skal utformes i samarbeid med eleven og dennes foreldre. Videre legger L-97 opp til samarbeid med foreldre generelt fordi de er hovedansvarlige for sine barns oppdragelse, og spesielt i forhold til elever med særskilte behov for å finne frem til det totalt sett beste opplæringstilbudet for disse. Selv om jeg finner



flere eksempler på samarbeid etter ekspertmodellen, stiller også enkelte aktørene selv spørsmål ved denne måten å samarbeide på. Karis assistent er en av disse:

For meg skurrer det noe at ikke foreldrene er mer med. At de bare får presentert en plan [individuell opplæringsplan] som er utarbeidet fra skolesiden, fra pedagogsiden... Men at du tok foreldrene med, og fikk mer forståelse for helheten. For det er jo det som gagnar ungen, og det er det som gagnar foreldrene.... Jeg sa det her: Om ikke foreldrene skulle være mer med, men jeg opplevde ikke den gehøren [fra skolen] som jeg ønsket.

Den form for samarbeid som Karis assistent her etterlyser, er i tråd med den type samarbeid Opplæringslovens §5-4 pålegger skolen og L-97 (s.58-60) legger opp til. Clausen & Ecks (1996:102) betegner denne formen for samarbeid for samvirkemodellen. Ved samarbeid ut fra denne modellen innser skolen verdien av foreldrenes kunnskap, og tar derfor foreldrenes ønsker og behov på alvor når innsatsen rundt barnet skal planlegges. For å få til et mest mulig tilpasset, helhetlig og koordinert tilbud vil det være hensiktsmessig med et samarbeid ut fra samvirkemodellen. Utfordringen blir hvordan man skal få til et slikt samarbeid i praksis. I tillegg ligger det utfordringer i å få til et samarbeid mellom de ansatte på skolen og på Sfo. I min undersøkelse hadde for eksempel assistentene ikke avsatt tid til møter, og visste derfor lite om det faglige opplegget rundt elevene. Pers assistent har følgende kommentar til hvordan hun får informasjon om Per:

Hun [miljøterapeut] formidler jo til meg viktige ting som blir tatt opp. Det er jo ikke så mye om språket, det er jo mer om sånne praktiske ting...

Som tidligere nevnt er samarbeid mellom hjem og skole allerede pålagt gjennom opplæringslovens §5-4. Lovpålagt samarbeid som skal munne ut i individuelle opplæringsplaner og skriftlige halvårsrapporter over hvilken opplæring eleven har fått, er imidlertid ingen garanti for hva som i praksis skjer ute i skolene. Ifølge Karis pappa er det nemlig ingen selvfølge at planene følges opp i praksis:

På papiret har de opplegg i forhold til kommunikasjon, men i forhold til det vi opplever i hverdagen - så er det ikke noe opplegg! På papiret ser det kjempemessig ut, men...

Samarbeid er altså særdeles viktig for å legge til rette for samspill som kan fremme talespråket til barn med Down syndrom. Til tross for at et slikt samarbeid er lovpålagt, ser det imidlertid ikke ut til å være noen selvfølge at dette samarbeidet er på plass

### **6.3.2 Samarbeid betyr ikke at alle må gjøre det samme**

Til tross for at det under forrige punkt ble påpekt viktigheten av å unngå sprikende krav, så innebærer ikke dette at man må kjøre samme "opplegg" innenfor alle kontekster. Ofte er det mest naturlig og også en fordel at ulike kontekster bidrar på ulike måter, så lenge innsatsen er slik at de "drar lasset i samme retning". I min undersøkelse går det i flere sammenhenger frem at skolen ønsker at hjemmet skal følge opp trening det drives med på skolen. For eksempel uttaler Pers spesialpedagog at:

Jeg tror vi skal klare å utvikle språket hans godt ved at vi trener og trener, og bruker munnmotorikk og får muskulaturen hans mindre hypoton enn hva den er. Og der har vi jo et samarbeid med hjemmet. Men som sagt så har de vel et travelt hjem, så de er vel ikke ute og trener hver dag.

Denne forventningen om at foreldre skal innta rollen som trener, pedagog eller terapeut, er noe enkelte foreldre erfarer som kunstig. Årsaken til dette kan ifølge Clausen og Eck (1996:102) være at en rolle som pedagog eller lignende:

...gør forældrene "instrumentelle" i deres samvær med barnet. Interessen for situationer, hvor begge nyder samværet for dets egen skyld, træder i baggrunden til fordel for situationer, hvor forældrene underviser barnet.

Forventninger fra skolens side om at foreldrene skal gå inn i denne typen roller kjennetegner det Clausen og Eck kaller overføringsmodellen for samarbeid (ibid:102), hvor skolen ser for seg hjemmet som skolens forlengede arm og gir beskjed om hva de skal gjøre. Et slikt samarbeid innebærer at skolen fortsatt ser seg selv som ekspert, og at de åpner lite opp for at foreldrenes kunnskaper tas i bruk. Tar man derimot heller utgangspunkt i samvirkemodellen kan man unngå slike mulige konflikter mellom hjem og skole. Hjem og skole kan da i samarbeid både komme frem til felles mål, og hvordan man best kan gå frem for å oppnå dette innenfor de ulike kontekster. Innsatsen kan dermed være ganske forskjellig i enetimer, fellesundervisning og hjemme, men likevel bidra til å nå det felles målet som er satt opp for barnet.



### **6.3.3 Makt og avmakt i samarbeidet mellom skole og hjem**

Jeg har til nå argumentert for at samarbeid mellom skole og hjem er nødvendig for å kunne trekke i samme retning i innsatsen for å fremme barnas språk, og at samarbeidet bør fungere ut fra samvirkemodellen. Til tross for at både lover og planer kan ses som argumenter for et samarbeid ut fra samvirkemodellen, viser undersøkelsen min flere eksempler på samarbeid preget av ekspert- og overføringsmodellen. Som en avslutning på dette punktet om samspill og samarbeid, vil jeg reflektere over hvordan ulike forventninger til samarbeidet i hjem og skole kan skape samarbeidsvansker og uenighet. Videre vil jeg se på hvordan måten slike uenigheter møtes på, kan være et hinder for felles innsats mot felles mål.

I forhold til samarbeidet med skolen uttaler Karis far at:

Vi må veie våre ord på gullvekt, for vi har en følelse av at de [skolen] går i skyttergraven. For vi har påpekt ting som vi har følt at burde være annerledes, og da får vi tilbakemelding på at det er så vanskelig å forholde seg til oss fordi vi tviler på personalets kompetanse...

Denne uttalelsen illustrerer hvordan hjem og skole har ulike forventninger til hvordan samarbeidet dem imellom skal fungere. Foreldrene har forventninger om et samarbeid ut fra samvirkemodellen, hvor deres kunnskap, ønsker og behov tas på alvor. Skolen på sin side ser ut til å ha forventninger til et samarbeid ut fra ekspertmodellen, hvor det er de som innehar den nødvendige kompetansen til å ta de nødvendige avgjørelsene. Slike ulike forventninger kan føre til uenighet i samarbeidet, og i den sammenheng kan maktaspektet i forholdet mellom hjem og skole bli synliggjort.

Weber (1960:42) definerer makt som ”sjansen til å få gjennomført sin vilje i en sosial relasjon, også ved motstand, uavhengig av hva denne sjansen er basert på”. Til tross for at hjemmet gjennom opplæringsloven og læreplanverket er gitt rettigheter i samarbeidet med skolen, vil maktforholdet mellom hjem og skole være ubalansert. For å skaffe barnet sitt et best mulig skoletilbud, er foreldrene avhengig av lærerne og spesialpedagogene. Denne avhengigheten skaper ”i utgangspunktet en underlegenhetssituasjon som fremmer medgjørighet og tilpasning...”(Skau, 1996:41). Lærerne og spesialpedagogene er dermed de som har størst sjanse til å få gjennomført sin vilje. Har skole og hjem sammenfallende forventninger i form av at det er skolen som bestemmer, medfører ikke det ubalanserte

maktforholdet dem imellom noe samarbeidsproblem. Problemet oppstår når hjem og skole som i eksemplet ovenfor, har ulike forventninger til hvordan samarbeidet skal fungere. Erfarer foreldre som forventer et samarbeid ut fra samvirkemodellen at det uansett er skolen som bestemmer, risikerer man i verste fall at foreldrene sitter igjen med en følelse av avmakt.

Avmakt er det å befinne seg i en situasjon der en ikke ser noen utvei, noen midler og muligheter, til å endre sin situasjon, ibefattet det å motsette seg, stanse eller oppheve, andres viljesutøving ovenfor en selv (Mathiesen i Garsjø, 2001:282).

Konsekvensen av en slik avmaktsfølelse hos foreldrene kan være at de blir helt passive, og at samarbeidet i realiteten stopper opp. Et slikt resultat er et paradoks ved at hjem og skole til tross for felles interesse i å fremme barns talespråk gjennom et best mulig tilbud, ikke får samarbeidet til å fungere. Istedenfor en felles innsats mot et felles mål, risikerer man dermed at innsatsen fortsetter å sprike. Den egentlige taperen, er barnet.



## 7.0. Veien videre

Ifølge Peder Haug (1999:35) er det slik at forskningens oppgave ikke er å gi de rette svarene, men å gi oss perspektiv på de aktuelle utfordringene. I denne oppgaven er utfordringen hvordan man kan fremme talespråket til barn med Down syndrom, og jeg prøver å gi et perspektiv på hvordan dette kan gjøres om man definerer språk som en form for samspill. Dette sosiale perspektivet er kun ett av flere mulige perspektiv. Det finnes ingen fasit eller enkel oppskrift angående hvordan fremme talespråket til barn med Down syndrom. Når et barn tilegner seg språk skjer nemlig dette som et komplisert samspill mellom både kognitive, biologiske, sosiale og miljømessige forhold (Rygvdold, 2001:265). Undersøkelsen er gjort i forhold til et utvalg som ikke gir grunnlag for generalisering. Jeg vil likevel tillate meg å peke på visse forhold som det kan tyde på at er spesielt viktig i arbeidet med å fremme talespråket til barn med Down syndrom.

- *Et sosialt perspektiv på språk – En måte å sikre fokus på samspill!*

I denne undersøkelsen viser det seg at tiltak i forhold til barnas talespråk primært er rettet mot enkeltindividet og språkets innholdsmessige side. Dette er overraskende ut fra at man i dag ser ut til å være enig om at mennesket tilegner seg språket gjennom samspill med omgivelsene (Bjerkan, 1997:200; Høigård, 1999:19; Lorentzen, 2001:239). Definerer man som Bjerkan (1997:193) språk som en form for interaksjon mellom mennesker, vil man være nødt til å forlate den tradisjonelle fokuseringen på enkeltindividet (Øie, 1994:168; Lorentzen, 2001:26). Barnets vansker knyttet til tilegnelse av talespråket vil da ikke være et problem som bare barnet "eier" og hvor tiltak må rettes direkte mot barnets ferdigheter, men et felles anliggende for barnet og dets samspillspartnere. At tilegnelse av språk er et felles anliggende bør da også gjenspeile seg i hvilke typer tiltak man setter i verk. For barn med Down syndrom og deres omgivelser, kommer gode samspillsituasjoner ikke alltid i gang av "seg selv" (Dalen, 1985:59, Johansson, 1996:121). Det er derfor særdeles viktig for barn med Down syndrom at de involverte i deres språkopplæring er bevisst det sosiale perspektivet på språk, og at de legger til rette for å skape gode samspillsmuligheter for barna.

- *Mestring av talespråket – Med god livskvalitet som mål!*

Jeg finner i denne undersøkelsen at det fokuseres mye på individrettede tiltak og språkets innhold i arbeidet med å fremme Down barnas talespråk. Å mestre språkets innholdsmessige side har imidlertid i utgangspunktet avgrenset verdi. Et stort ordforråd eller korrekt oppbygde setninger betyr nemlig lite om barna ikke kan kommunisere effektivt med sine omgivelser. Det er det å kunne *bruke* språket til å kommunisere som har avgjørende betydning.

Dalen og Skårbrevik (1999:182) peker på at "Opplæring er ikke et mål i seg selv, men skal forberede til et mest mulig fullverdig liv både utenfor skolen og etter avsluttet skolegang". Akkurat som opplæring generelt her settes inn i et livskvalitetsperspektiv, bør samme perspektivet gjelde også oppfølgingen av talespråket til barn med Down syndrom. I forhold til barn anbefaler Timmons og Brown (1997:196) at man ser livskvalitet i et livsløpsperspektiv, og at man også tenker holistisk slik at man integrerer de ulike sidene ved et barns liv. For barn med Down syndrom består hverdagen av skole- og familieliv med medelever, lærere, foreldre, søsken og venner. Om få år er deres hverdag en ganske annen, med egen bolig, arbeid og egne fritidssysler.

En persons livskvalitet påvirkes spesielt av funksjonshemninger som har konsekvenser for personens sosial deltakelse (Eknes, 2000:461). For barn vil hvordan de bruker talespråket per i dag ha betydning for deres sosiale deltakelse hjemme og på skolen, og i fremtiden for hvordan samhandlingen blir med de menneskene de møter i sitt arbeid, på fritiden og der de bor. Samtalen er nemlig den viktigste komponenten i de fleste mellommenneskelige samværssituasjoner (Wormnæs, 1992:128). I hvilken grad barna mestrer det å bruke språket til å kommunisere vil altså ha stor betydning for barnas livskvalitet både per i dag og i fremtiden. Ser man mestring av talespråk i et livskvalitetsperspektiv, må hensikten for arbeidet med å fremme barnas talespråk være at de skal kunne kommunisere effektivt med sine omgivelser. De tiltak som settes i verk må da være rettet mot hvordan man kan nå dette målet, og ikke fokusere på innholdsmessige spissfindigheter i barnets språk som har mindre betydning for barnets kommunikasjon.



- *Deltakelse i felles aktivitet – Inngangsporten til språklige samspill!*

Både min egen og andres undersøkelser viser at utviklingshemmede barn går mer inn i samspill med voksne enn med andre barn. Voksne kan imidlertid ikke lære barn å være barn. Sammen med barn er de blant likeverdige og en del av barnekulturen, det vil si at de får være barn blant barn mens de er barn. Samtidig vil det å være blant likeverdige som barn hjelpe dem videre til å være blant likeverdige som voksne. Dette gjelder også i forhold til hvordan barna lærer seg å bruke språk. Konklusjonen er derfor at det er svært viktig at barn får mulighet til å gå inn i samspill med andre barn, og ikke bare med voksne.

Som det kommer frem i kapittel 5 og 6 er det i situasjoner med deltakelse i felles aktiviteter barn med Down syndrom har mest samspill med sine medelever. For at barn skal kunne delta i slike felles aktiviteter, er det imidlertid avgjørende at *aktivitetenes innhold* og *aktivitetenes organisering* tilrettelegges ut fra barnas forutsetninger. Aktiviteter med innhold som barna er interessert og har mulighet for å mestre, skaper indre motivasjon som gjør at barna ønsker å delta i aktivitetene. I forhold til organisering vil det være viktig å finne balansen mellom frihet og struktur. Struktur i form for en viss grad av planlegging er helt nødvendig i arbeidet med å skape gode samspillssituasjoner, samtidig som det alltid bør være en viss fleksibilitet tilstede slik at opplegg kan tilpasses konteksten i den aktuelle situasjonen. Videre er det viktig å legge til rette for aktiviteter som gir mulighet for samspill i *hele* skolehverdagen, og ikke bare i undervisningstimene. Friminutt og skolefritidsordning er minst like viktige arenaer for samspill som undervisningstimer.

For at barn med Down syndrom skal føle det verdt strevet å tilegne seg talespråk og også være motivert til å bruke språket, må man unngå at de opplever å føle seg avvist gjennom stadig korreksjon. Gode samspills-situasjoner mellom barn og voksne kjennetegnes av trygge relasjoner mellom disse. Mye korreksjon er uheldig i forhold til etablering av trygge relasjoner, og kan i så måte begrense barnas samspillsmuligheter. Voksne bør dermed i sitt samspill med barn primært fokusere på kommunikasjonen, og ikke på om barna bruker et korrekt språk.

- *Samarbeid og individuelle opplæringsplaner - Redskaper i arbeidet med å fremme barnas talespråk!*

For å lykkes med å fremme talespråket til barn med Down syndrom, er samarbeid mellom alle de involverte nødvendig. Sprikende krav og forventninger kan resultere i passivitet hos barnet, og dermed hemme barnets språkutvikling istedenfor å fremme denne. Til tross for at samarbeid mellom hjem og skole allerede er pålagt gjennom opplæringsloven, ser samarbeidet i min undersøkelse ut til å være noe begrenset. Ulike forventninger er blant de forhold som kan skape samarbeidsvansker. I forhold til barns skoletilbud vil skolen i utgangspunktet ha større makt enn foreldrene. Bruker skolen denne makten til å hele tiden få gjennom sin vilje, risikerer man at foreldrene sitter igjen med en følelse av avmakt og blir passive slik at samarbeidet stopper opp. For å fremme samarbeidet mellom hjem og skole er det dermed viktig at skolen er oppmerksom på det ubalanserte maktforholdet dem imellom, og hvordan deres væremåte i dette maktforholdet kan få konsekvenser for samarbeidet.

Foruten samarbeidet mellom hjem og skole, kan det synes som om det spesielt i forhold til assistenter er behov for et tettere samarbeid. Assistentene følger opp barn med Down syndrom i mange situasjoner med gode muligheter for samspill, men får lite informasjon om hva de skal gjøre for å fremme barnas talespråk. For å sikre at alle jobber mot samme mål og vet hvordan de skal forholde seg for å fremme barnas talespråk, må disse forholdene fremgå tydelig av den individuelle opplæringsplanen. Også de som ikke er involvert i utformingen av den individuelle opplæringsplanen, må ha god kjennskap hva som står her. At ikke for mange er involvert i barnets skoletilbud, vil videre gjøre samarbeidet og informasjonsutveksling enklere.

Samarbeid er nødvendig for at man skal trekke i samme retning, men betyr ikke at alle parter må gjøre det samme. Hjem og skolefritidsordning kan for eksempel gi barna ulike opplevelser, som igjen kan benyttes som utgangspunkt for aktiviteter i skoletiden. Samarbeid er imidlertid en forutsetning for at skolen skal vite om og kunne spille på det som skjer hjemme eller på Sfo. Samtidig må hjem og Sfo vite hva som skjer på skolen for å kunne støtte opp om dette gjennom sine aktiviteter.



- *Om videre forskning:*

Selv om vi i dag vet at barn tilegner seg språket gjennom samspill, finner jeg i min undersøkelse i skolen et begrenset fokus på samspill i innsatsen for å fremme barnas talespråk. I så måte kan man si at det fortsatt er et stykke mellom liv og lære. Ut fra utvalget i min undersøkelse har jeg imidlertid ikke grunnlag for å si noe om dette gjelder også i forhold til barn med Down syndrom generelt. Gjennom å ta utgangspunkt i min undersøkelse som en pilotstudie, er det imidlertid mulig å gå videre og designe et større forskningsprosjekt som kan si noe om i hvilken grad dette gjelder også for andre.

Kvantitativ metode i form av strukturerte spørreskjema kan benyttes for nå et større antall informanter og gi grunnlag for å si om funnene i denne undersøkelsen også gjelder for andre. Jeg kan imidlertid vanskelig se hvordan man ved bruk av kvantitativ metode kan fange opp hvordan språklige samspill mellom barn med Down syndrom, deres medelever og de voksne, i praksis benyttes for å fremme disse barnas talespråk. En alternativ og mer hensiktsmessig fremgangsmåte er å benytte samme fremgangsmåte som i pilotstudien, men samarbeide med 3-4 forskere som gjennomfører samme undersøkelse på geografisk ulike steder rundt i landet og eventuelt ovenfor ulike aldersgrupper. Slås det også i et slikt større forskningsprosjekt fast at det fokuseres mye på individrettede tiltak og lite på samspill i arbeidet med å fremme talespråket til barn med Down syndrom, er sannsynligheten stor for at dette gjelder også for mange andre.

Ifølge Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (1999:8) har forskning en samfunnsmessig rolle ved at "Forskningen kan avdekke kritikkverdige forhold, og kan bidra med å identifisere og avklare alternative handlingsvalg og deres forventede konsekvenser". Slås det også i det større forskningsprosjektet fast at det primært fokuseres på individrettede tiltak og lite på samspill, er dette ikke i tråd med politiske signaler hvor en ønsker en dreining i det spesialpedagogiske feltet fra et individperspektiv mot et samfunns-, system- og kulturperspektiv (Aasen/Teien, 1999:102). De forskningsmessige resultatene kan i den sammenheng benyttes som grunnlag for å utvikle alternative handlemåter i arbeidet med å fremme talespråket til barn med Down syndrom. Med utgangspunkt i resultatene kan man videre utvikle en forskningsbasert undervisningsmetodikk for hvordan legge til rette for samspill. Slike undervisningsopplegg kan rettes mot alle de involverte i forhold til oppfølgingen av Down barn både i skole, Sfo og hjem.

Helt til slutt vil jeg påpeke at mangelen på endelige svar i forhold til hvordan man kan fremme talespråket til barn med Down syndrom eller andre barn, ikke må bli noen sovepute. Vi kan alltid komme lenger, og vi bør alltid være underveis!

Veien er lang, det er langt til mål,  
det er bare å gå.

Gi tål!

Når du er fremme

vil du forstå,

på veien er vandreren hjemme!

Arnulf Øverland



## Litteraturliste

---

- Anneren, G./ Johansson, I./ Kristiansson, I.L./ Lööw, L. (1996): *Downs syndrom*. Stockholm: Liber.
- Bae, B. (1992): Relasjonen som vågestykke - læring om seg selv og andre. I: Bae, B./ Waastad, J.E. (red): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bates, E./ Dale, P.S./ Thal, D.(1995): Individual differences and their implications for theories of language development. I: Fletcher, P./ MacWhinney, B.: *The handbook of child language*. Cambridge: Basil Blackwell Ltd.
- Bjerkan, B. (1997): Språk og kommunikasjon. I: Svartdal, F. (red): *Psykologi. En innføring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bjørkvold, J.R. (1998): *Skilpaddens sang*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørnsrud, H. (2000): *Den inkluderende skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Brodin, J. (1993): Kommunikativ kompetens – en begrepslig utredning. *Teknikk, Kommunikation och Handikapp. Rapport nr 8*. Stockholms Universitet.
- Bruner, J. (1983): *Child's Talk. Learning to use language*. New York/ London: W.W. Norton & Company.
- Braadland, N. (1993): *Tegn-til-tale: en vei til talespråket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braadland, N. (1997): En skole for alle - alle inkludert! I: Tøssebro, J. (red.): *Den vanskelige integreringen*. Universitetsforlaget AS.
- Bråten, S. (1998): *Kommunikasjon og samspill: fra fødsel til alderdom*, Oslo: Tano Aschehoug.
- Buckley, S./ Emslie, M. / Haselgrave, G./ Leprovst, P./ Bird, G. (2000): *Utvikling av språk og leseferdigheter hos barn med Down Syndrom*. 2.utg. University of Portsmouth. Norsk utgave: Sørlandet kompetansesenter.
- Carr, E.G. (1985): Behavioral approaches to language and communication. I: Schopler, E./ Mesibov, G.B.: *Communication problems in autism*. New York and London: Plenum Press.
- Christensen, K. (1994): Hva innebærer det at utvikle empiristyrte sosiologiske teorier? Et kritisk innblikk i Grounded Theory-metodologien. I: *Sociologisk tidsskrift, årgang 2, nr. 3/94*.
- Clausen, H./ Eck, O.R. (1996): *Spesialpedagogisk arbeid i familier med funksjonshemmede barn*. Tano A.S.

- Cody, H./ Kamphaus, R.W. (1999): Down syndrome. I: Goldstein, S./ Reynolds, C.R. (red.): *Handbook of Neurodevelopmental and Genetic Disorders in Children*. New York: The Guildford Press.
- Dalen, M. (1985): *Integrering av funksjonshemmede i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M./ Skårbrevik, K.J. (1999): Spesialundervisning på grunnskolens område 1975 – 1998. I: Haug, P./ Tøssebro, J./ Dalen, M.(red.): *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (1999): *Pedagogiske utfordringer for hele- og sosialarbeidere*. Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: NESH-publikasjon.
- Egidius, H. (1996): *Psykologisk leksikon*. Tano Aschehoug.
- Eide, H./ Eide, T. (1996): *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ekeberg, T.R./ Holmberg, J.B. (2001): *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Eknes, J.(red.) (2000): *Utviklingshemming og psykisk helse*. Universitetsforlaget.
- Emslie, M. (2000): Hvordan lærer barn å snakke? I: Buckley, S./ Emslie, M. / Haselgrave, G./ Leprovst, P./ Bird, G.: *Utvikling av språk og leseferdigheter hos barn med Down Syndrom*. 2.utg.University of Portsmouth. Norsk utgave. Sørlandet kompetansesenter.
- Fellessekretariatet for skolefritidsordninger. Grunnskoleavdelingen. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Rundskriv F-16/92.
- Fog, J. (1994): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterwiev*. Danmark: Akademisk Forlag.
- Fossåskaret, E. (1997): Ustrukturerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse. I: Fossåskaret, E./ Fuglestad, O.L./ Aase, T.H.: *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (1998): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Garsjø, O. (2001): *Sosiologisk tenkemåte. En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Gyldendal Akademisk.
- Gjærum, B. (1993): Psykisk utviklingshemning. I: Gjærum, B./ Ellertsen, B. (red): *Hjerne og atferd*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Goffman, E. (1975): *Stigma. Om avvigerens sociale identitet*. Danmark: Gyldendals samfundsbibliotek.
- Gunnestad, A. (1992): *Spesialpedagogisk læreplanarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gürgens, R. (1999): Å forske på annerledeshet – en metodisk utfordring. *Hih Skriftserie 1999/8 – Harstad College*.
- Halvorsen, K. (1993): *Å forske på samfunnet*. Oslo: Bedriftsøkonomenes forlag A/S.
- Hammersley, M./ Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk. Grunnlag for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hansen, A. (1998a): Begreper til å begripe med som læringsgrunnlag. I: *Spesialpedagogikk 3/98*.
- Hansen, A. (1998b): Begrepsundervisning og ferdighets-opplæring som viktig del i pedagogikken. I: *Skolepsykologi 5/1998*.
- Harder, I. (1993): Grounded Theory – praksisforankret teoriutvikling. I: Ramhøj, P.: *Overvejelser og metoder i sundhedsforskningen*. København: Akademisk Forlag.
- Haug, P./ Tøssebro, J./ Dalen, M.(red.) (1999): *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hauser-Cram, P./ Warfield, M.E./ Krauss, M.W. (2001): Children with disabilities: A longitudinal study of child development and parent well-being. I: *Monographs of the society for research in child development, Serial No. 266, Vol. 66, 2001*.
- Helland, G./ Johannesen, O. (2002): Barn og ungdom med store sammensatte språkvansker. I: *Spesialpedagogikk nr. 3/2002*.
- Hellevik, O. (1999): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Helstrup, T./ Kaufmann, G. (2000): *Kognitiv psykologi*. Fagbokforlaget.
- Holme, I.M./ Solvang, B.K. (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Tano AS.
- Horne, H.A./ Øyen, B. (1991): *Atferdsanalytisk arbeid med psykisk utviklingshemmede*. Oslo: G.R.D. forlag.
- Hovdenak, S.S. (2000): *90-tallsreformene Et instrumentalistisk mistak*. Gyldendal Akademisk ANS.
- Høigård, A. (1999): *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*, Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (1991): *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. TANO AS.

- Johansson, I. (1988): *Språkutveckling hos handikappade barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. (1996): Ett samtal om språkutveckling före skolealderen. I: Anneren, G./ Johansson, I./ Kristiansson, I.L./ Löow,L.: *Downs syndrom*. Stockholm: Liber.
- Johansson, I. (2001a): *Språkutvikling hos barn med språkvansker 1*. Info Vest forlag. Norsk utgave.
- Johansson, I. (2001b): *Språkutvikling hos barn med språkvansker 3*. Info Vest forlag. Norsk utgave.
- Kalleberg, R. (1996): Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I: Hammersley, M./ Atkinson, P. : *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kirkebæk, B. (red) (1996): *"I tunnelen - hvilken vei?". Mennesker med utviklingshæmning og kommunikation*. Holstebro: Forlaget LEV
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringsloven)*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Kjeldstadli, K. (1992): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Universitetsforlaget.
- Kjellemo, B.T. (1995): *Rett til spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Krogh, T. m.fl. (1999): *Historie, forståelse og fortolkning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal AS.
- Lidén, H. (1994a): Barns perspektiv – de voksnes utfordring? I: Lidén, H./ Øie, A./ Haug, P.: *Mellom skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lidén, H. (1994b): Mellom idé og praksis. I: Lidén, H./ Øie, A./ Haug, P.: *Mellom skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F./ Søbstad, F. (1993): *Didaktisk tenkning i barnehagen*. TANO AS.
- Locke, A. (1980): *The guided reinvention of language*. London: Academic Press Inc. LTD
- Lofterød, B. (1997): Down syndrom - mulighetenes syndrom. I: Ruud, E./ Nilsson, B. (red): *Hver for seg små - sammen store*. Oslo: Frambu. Senter for sjeldne funksjonshemninger.
- Lorentzen, P. (1997): *Vanlige og uvanlige barn*. Tano Aschehoug.



- Lorentzen, P. (2001): *Uvanlige barns språk*. Universitetsforlaget.
- Lyngdal, L.E./ Rønning, R. (1983): *Vitenskapskritikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Melgård, T. (2000): *Utviklingshemming*. I: Eknes, J.: *Utviklingshemming og psykisk helse*. Universitetsforlaget.
- Miller, J.F. (1999): *Profiles of Language Development in Children with Down Syndrome*. I: Miller, J.F./ Leddy, M./ Leavitt, L. A. (1999): *Improving the communication of People with Down Syndrome*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Nerheim, H. (1995): *Vitenskap og kommunikasjon: paradigmer, modeller og kommunikative strategier i helsefagenes vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2001): *Spesialundervisning i grunnskolen – perspektiver, prinsipper og dilemmaer*. I: Befring, E./ Tangen, R. (red): *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Nordahl, T./ Overland, T. (1997): *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Ad Notam gyldendal.
- Nordahl, T. (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. *NOVA Rapport 8/2000*.
- NOU 1985:34: *Levekår for psykisk utviklingshemmede*. Sosialdepartementet.
- NOU 2001:22: *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosial- og helsedepartementet.
- Ot.prp. nr. 36 1996-1997: *Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Pape, K. (2001): *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Pine, J.M. (1994): *The language of primary caregivers*. I: Gallaway, C./ Richards, B. J. (ed): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge University Press.
- Puckering, C. & Rutter, M. (1987): *Environmental influences on language development*. I: Yule, W./ Rutter, M. (red): *Language development and disorders*, Oxford: Mac Keith Press
- Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede, 1994-97 (1993)*. Oslo.
- Repstad, P.(1998): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rommetveit, R.,(1972): *Språk, tanke og kommunikasjon*. Universitetsforlaget.

- Rutter, M. (1987): The "what" and "how" of language development: A note on some outstanding issues and questions". I: Yule, W./ Rutter, M. (red): *Language development and disorders*, Oxford: Mac Keith Press.
- Rutter, M. & Rutter, M. (1997): *Den livslange utvikling - forandring og kontinuitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, J. (1974): The silence of stupidity. I: J. Morton/ J.C. Marshall (eds): *Psycholinguistic series 1: Developmental and pathological*. London: Elek Science.
- Rye, H./ Hundevadt, L. (1995): Tidlig utvikling, sosiale – emosjonelle vansker og hjelpetiltak. I: Eck, O./ Rognhaug, B. (red.): *Spesialpedagogikk i førskolealder*. TANO AS.
- Rygvold, A. (2001): Språkvansker hos barn. I: Befring, E./ Tangen, R. (red): *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag a.s.
- Røysum, A./ Ullersmo, B. (1996): *Rapport fra en brukerundersøkelse – i lys av reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Oslo: Norsk forbund for utviklingshemmede.
- Sidenius, Bente & Sidenius, Lena (2001): *Sprogstimulering av børn*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Skau, G.M. (1996): *Mellom makt og hjelp. En samfunnsvitenskapelig tilnærming til forholdet mellom klient og hjelper*. Tano Aschehoug.
- Skinner, B.F. (1957): *Verbal behaviour*. New York: Appelton-Century-Crofts.
- Skjervheim, H. (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skjørten, L.A. (1979): *Psykisk utviklingshemmede førskolebarn i vanlige og spesialbarnehager*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Oslo: Statens Spesiellærerhøgskole.
- Smith, L. (1996): *Småbarnsalderens nevropsykologi*, Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Smith, L./ Ulvund, S.E. (1999): *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Smith, L. (2001): Felles oppmerksomhet og tidlig utvikling: Prediktiv validitet av individuelle forskjeller for senere språkutvikling og kognitiv kompetanse. I: *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, nr. 10/2001.
- Stigen, A. (1977): *Aristoteles. En innføring*. Oslo: Dreyers forlag.
- Stortingsmelding nr. 14 (1997-98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*.
- Stensaasen, S./ Sletta, O. (1996): *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Søderbergh, R. (1980): En modell för beskrivning av dialoger mellan barn och vuxna. I: *Språkstimulering i förskoleåldern: rapport fra et nordiskt symposium på Hässelby slott 21.-24.januar 1980*. Paper no. 5. Stockholm University: Department of Scandinavian Languages.
- Syse, A. (1995): *Rettsikkerhet og livskvalitet for utviklingshemmete*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Teigen, K.H. (1997): Motivasjon. I: Nielsen, G.H. & Raaheim, K. (red.): *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Tetzchner, S.v./ Martinsen, H., (1991): *Språk og funksjonshemming*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Tetzchner, S.v./ Feilberg, J./ Hagtvet, B./ Martinsen, H./ Mjaavatn, P.E./ Simonsen, H.G./ Smith, L. (1993): *Barns språk*, Ad Notam Gyldendal AS
- Tetzchner, S.v. (2000): Om å overskride oppskrifter og vaner. I: *CP-bladet nr. 1/2000*.
- Tetzchner, S.v. (2001): *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thornquist, E., (1998): *Klinikk, kommunikasjon, informasjon*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Timmons, V. & Brown, R.I. (1997): Quality of life – issues for children with handicaps. I: Brown, R.I.: *Quality of life for people with disabilities*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd
- Tøssebro, J./ Lundeby, H. (2002): *Å vokse opp med funksjonshemming*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vedeler, L. (1990): *Tilpasset opplæring i alderen rundt skolestart*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Vygotsky, L. S. (1962): *Thought and language* .(11<sup>th</sup> printing, 1974, translated by E.Hanfmann & C. Vakar). The M.I.T.Press, Camebridge, Massachuttes.
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK S/S.
- Watzlawick, P./ Bavelas, J.B./ Jackson, D.D. (1967): *Pragmatics of communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: W.W. Norton.
- Weber, M. (1960): *Soziologische Grundbegriffe*. J.C.B.Mohr, TÅ-bingen.
- Wirkola, K. (1999): Karlstadmodellen - språktreningsmodell for barn og unge med store språkvansker. I: *Marihøna*, des.-99.
- Wormnæs, S. (1992): *En større verden. Datateknologi for personer med bevegelses- og talevansker*. Oslo: Universitetsforlaget AS

- Ytterhus, B. (2000): *"De minste vil, og får det kanskje til..." En studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner – Barnehager*. Dr.Gradsavhandling. Trondheim, NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Øie, A. (1994): Barn med spesielle behov i skolefritidsordningene. I: Lidén, H./ Øie, A./ Haug, P.: *Mellom skole og fritid*. Universitetsforlaget AS.
- Aasen, P./ Teien, I. (1999): Spesialpedagogisk forskning i Norge i 1990-årene. I: Haug, P./ Tøssebro, J./ Dalen, M.(red.): *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.





Line Melbøe Sagen  
Bergsengvn. 37  
9403 HARSTAD

Vår dato: 01.03.2001

Vår ref: 200100164 LT /RH

Deres dato:

Deres ref:

## FORSKNINGSPROSJEKT SOM OMFATTES AV MELDEPLIKT

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.02.2002. Meldingen gjelder prosjektet:

8303 *Utviklingen av den kommunikative kompetansen til barn med Down syndrom i småskolen*

Etter gjennomgang av meldeskjema og dokumentasjon finner Datafaglig sekretariat at behandlingen av personopplysningene vil være regulert av § 7-25 i forskrift til personopplysningsloven (POL). Dette betyr at behandlingen av personopplysningene vil være unntatt fra konsesjonsplikt etter POL § 33 første ledd, men underlagt meldeplikt etter POL § 31 første ledd, jf. forskriftene § 7-20.

Unntak fra konsesjonsplikten etter § 7-25 gjelder bare dersom vilkårene i punktene a) – e) alle er oppfylt:

- førstegangskontakt opprettes på grunnlag av offentlig tilgjengelige registre eller gjennom en faglig ansvarlig person ved virksomheten der respondenten er registrert,
- respondenten, eller dennes verge dersom vedkommende er umyndig, har samtykket i alle deler av undersøkelsen,
- prosjektet skal avsluttes på et tidspunkt som er fastsatt før prosjektet settes i gang,
- det innsamlede materialet anonymiseres eller slettes ved prosjektavslutning,
- prosjektet ikke gjør bruk av elektronisk sammenstilling av personregistre.

Vår vurdering er basert på følgende opplysninger fra prosjektleder:

Formålet med prosjektet er å ivareta videreutviklingen av den kommunikative kompetansen til barn med Down syndrom i småskolen.

Utvalget omfatter 3-5 skoleelever med Down syndrom som er ferdig med 2. klasse i grunnskolen våren 2001.

Utvalget er rekruttert fra skoler i Harstad kommune (og eventuelt to nabokommuner).

Utvalget trekkes fra PPT for Harstad og omegn. PPT for Harstad og omegn oppretter førstegangskontakten til barnas foreldre/foresatte. (§ 7-25 litra a).

Opplysningene samles inn gjennom deltakende observasjon og intervju av barnas

foreldre/foresatte, pedagoger og assistenter.

Innsamlete opplysninger registreres på lydbånd, manuelt og på pc (passordbeskyttet) i nettverkssystem tilknyttet internett.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte. (§ 7-25 litra b). Informasjonsskrivet redegjør for bakgrunnen og formålet med prosjektet, presentasjon av prosjektleder, hva deltakelse innebærer, at intervju blir tatt opp på lydbånd, hvordan datamaterialet vil bli oppbevart og publisert, frivilligheten ved deltakelse, retten til å trekke seg når som helst og få opplysninger om seg slettet samt når prosjektet forventes avsluttet.

Prosjektsslutt er angitt til 01.06.2002. (§ 7-25 litra c).

Innsamlete opplysninger vil bli anonymisert ved prosjektsslutt. (§ 7-25 litra d).

Det skal ikke foretas elektronisk sammenstilling av personregistre. (§ 7-25 litra e).

Opplegget for undersøkelsen vil ut fra dette oppfylle kravene for konsesjonsfritak jf. § 7-25. Det er grunn til å understreke, at selv om det ikke er nødvendig å innhente konsesjon fra Datatilsynet, skal personopplysningslovens regler for behandling av personopplysninger i kapitlene I til V samt VII til IX, følges.


Dersom undersøkelsesopplegget endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet vurderes på nytt av Datafaglig sekretariat.

Datafaglig sekretariat har sendt melding om prosjektet til Datatilsynet 01.03.2001. Datainnsamlingen kan ikke starte før behandlingsansvarlig har mottatt kvittering fra Datatilsynet. Datatilsynet opplyser at dette vil normalt ta 1-2 uker. Dersom kvittering ikke foreligger innen 31.3.2001, kan prosjektleder likevel starte datainnsamlingen.

Det gjøres forøvrig oppmerksom på at det skal gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt, dersom prosjektet fortsatt pågår, jf. POL § 31 tredje ledd.

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55583377

Vennlig hilsen  
Datafaglig sekretariat

  
Bjørn Henrichsen

  
Lis Tenold

Kopi: Behandlingsansvarlig, Inger Johanne Jensen



**FORESPØRSEL OM HJELP TIL UTSENDING AV INFORMASJON ANGÅENDE  
UNDERSØKELSE.**

Jeg viser til telefonsamtale med Dem ..... angående utsending av informasjon/ forespørsel til de foreldre/ foresatte i deres distrikt som har barn med Down syndrom i barneskolen. Dette i anledning mitt hovedfagsstudium i pedagogikk, hvor jeg skal gjøre en undersøkelse om:

***Videreutvikling av språklige ferdigheter hos barn med Down syndrom i barneskolen.***

En kort presentasjon av meg selv. Mitt navn er Line Melbø Sagen og jeg studerer pedagogikk hovedfag ved Norsk Lærerakademi i Bergen. Undersøkelsen vil legge grunnlaget for hovedfagsoppgaven jeg her skal skrive. Hovedfaget er et ledd i min kompetanseheving fra høyskolelærer til høyskolelektor ved vernepleierutdanningen ved Høyskolen i Harstad, hvor jeg per i dag er ansatt.

Undersøkelsen er godkjent av Datatilsynet i forhold til Lov om behandling av personopplysninger, forutsatt at:

"førstegangskontakt opprettes på grunnlag av offentlig tilgjengelige registre eller gjennom en faglig ansvarlig person ved virksomheten der respondenten er registrert"  
(Forskrift til personopplysningslov §7-25)

Det er på bakgrunn av dette at jeg henvender meg til Dere for å spørre om Dere kan opprette denne førstegangskontakten med mulige informanter for meg. Dette gjennom å sende ut vedlagte informasjon, samtykke-erklæring og frankerte konvolutt til foreldrene med barn syndrom i barneskolen i Deres distrikt.

Som vedlegg ligger den informasjon/ forespørsel som er inni konvoluttene jeg ønsker å sende ut, om dere ønsker å vite hva denne består av!. Konvoluttene er heller ikke limt igjen, da enkelte PPT-kontor har ytret ønske om å selv legge med et følgeskriv i tillegg, men dette er ikke nødvendig.

Jeg takker i forkant så mye for hjelpen. Jeg vet Dere har en hektisk hverdag!

Med vennlig hilsen:

Line M. Sagen

## Til foreldre/ foresatte til barn med Down syndrom i barneskolen skoleåret 2000/ 2001.

I anledning mitt hovedfagsstudium i pedagogikk tillater jeg meg herved å henvende meg til Dere for å spørre om Dere er villig til å delta i undersøkelsen:

### *Videreutvikling av språklige ferdigheter hos barn med Down syndrom i barneskolen.*

I undersøkelsen ønsker jeg å finne ut mer om *hvordan* man kan ivareta dette. Målet er å komme frem til kunnskap som gjør at både andre og jeg selv kan bidra til at både Deres og andres barns språklige ferdigheter ivaretas på en best mulig måte. Bakgrunnen for at jeg ønsker å undersøke dette, er at jeg gjennom mitt tidligere arbeid har erfart at dette er noe vi kan bli flinkere på.

Men først en kort presentasjon. Jeg heter Line Melbø Sagen og studerer altså for tiden pedagogikk hovedfag ved Norsk Lærerakademi i Bergen. Undersøkelsen vil legge grunnlaget for hovedfagsoppgaven jeg her skal skrive. Faglig ansvarlig for oppgaven er min veileder amanuensis Inger - Johanne Jenssen ved Norsk Lærerakademi. Hovedfaget i pedagogikk er et ledd i min kompetanseheving fra høyskolelærer til høyskolelektor ved vernepleierutdanningen ved Høyskolen i Harstad.

Undersøkelsen vil gjennomføres i form av:

- En samtale med foreldre/ foresatte på 1 - 2 timer (møtet finner sted der det passer dere!).
- Intervjuer/ uformelle samtaler med klasselærer, spesialpedagog og evt. assistent.
- Observasjon på skolen/ SFO: Få se barnet og hvordan det kommuniserer med sine medelever, sin klasselærer, spesialpedagog og assistent. Dette både ved fellesundervisning, ved evt. gruppe- eller eneundervisning, og i friminutt.

Alle opplysningene jeg får tilgang til vil bli anonymisert. For å kunne si noe om hvordan man kan videreutvikle et barns kommunikative kompetanse, vil det ved datainnsamlingen kunne bli relevant å samle inn opplysninger om barnas funksjonshemming. Datainnsynet definerer opplysninger om helsetilstand som sensitive personopplysninger. Det vil kun samles inn og gjengis slike opplysninger som har relevans for å kunne si noe om hvordan det vil være hensiktsmessig å ivareta barnets kommunikative kompetanse.

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, for så å bli skrevet ut. Når intervjuene er skrevet ut og anonymisert, vil båndene bli slettet. Å ta opp intervjuene på bånd er svært tidsbesvarende, og vil også gjøre at samtalen flyter lettere (fordi en slipper å hele tiden stoppe opp for å få skrevet ned ting). Selve intervjuet regnes å ta ca. 1 time. Opplysningene vil i anonymisert form bli oppbevart i låsbart skap på studentens kontor til prosjektet er fullført, for så å makuleres. Dvs. at de om alt går etter planen vil bli makulert i mai/ juni 2002. I anonymisert form vil også de utskrevne intervjuene ligge inne på studentens PC. De innsamlede og bearbejdede data vil også i den ferdige oppgave fremkomme i anonymisert form. Ingen andre enn de to underskrevne skal ha tilgang til de innsamlede opplysningene, og disse to vil i den anledning underskrive en taushetserklæring.



Det er helt frivillig om Dere vil delta i undersøkelsen. Dere kan på hvilket som helst tidspunkt trekke Dere fra undersøkelsen, og også evt. be om å få slettet opplysninger uten nærmere begrunnelse. Prosjektet vil bli avsluttet mai 2002 om alt går etter planen. Det vil bli gitt tilbakemelding om resultatene i undersøkelsene til alle foreldrene/ foresatte. Undersøkelsen er godkjent av Datatilsynet.

Jeg vil være svært takknemlig om Dere er villig til å stille opp i undersøkelsen, da jeg vet at mange fra før har en hektisk hverdag. Kan Dere likevel tenke dere å stille opp i undersøkelsen, ber jeg Dere underskrive vedlagte samtykke-erklæring og returnere denne i vedlagte ferdig frankerte konvolutt innen 20.04.2001. På forhånd tusen, tusen takk for hjelpen! Har du ytterligere spørsmål om undersøkelsen, så ta gjerne kontakt!

Med vennlig hilsen:

Line M. Sagen  
Bergsengvn 37  
9403 Harstad

Inger - Johanne Jenssen  
Norsk Lærerakademi  
Amalie Skramsvei 3  
Postboks 74 Sandviken  
5812 Bergen

## SAMTYKKE-ERKLÆRING

Jeg/ vi samtykker herved til at hovedfagsstudent Line Melbøe Sagen og hennes veileder Inger -Johanne Jenssen (Norsk Lærerakademi, Amalie Skramsvei 3, Postboks 74 Sandviken, 5812 Bergen) får tillatelse til å samle inn opplysninger om mitt/ vårt barn og benytte disse i en hovedfagsoppgave med emnet:

### *Videreutvikling av språklige ferdigheter hos barn med Down syndrom i barneskolen.*

Jeg/ vi gir fra meg/ oss disse opplysningene helt frivillig, og er klar over at jeg/ vi har rett til å kreve innsyn, retting og evt. sletting av disse uten nærmere begrunnelse. Jeg/ vi er klar over at innsamlingen også omfatter opplysninger om mitt/ vårt barns helsetilstand, som defineres som sensitive personopplysninger. Det vil kun samles inn slike opplysninger som har relevans for hvordan det vil være hensiktsmessig å ivareta barnets kommunikative kompetanse. Ingen andre enn de to ovenfor nevnte skal ha tilgang til opplysningene, og disse to vil i den anledning underskrive en taushetserklæring.

Alle opplysningene Line Sagen får tilgang til vil bli anonymisert. Opplysningene vil i anonymisert form bli oppbevart i låsbart skap på studentens kontor til prosjektet er fullført, for så å makuleres. Dvs. at de om alt går etter planen vil bli makulert i mai/ juni 2002. I anonymisert form vil også de utskrevne intervjuene ligge inne på studentens PC. Undersøkelsen er godkjent av datatilsynet.

Om samtykke gis returneres samtykke-erklæringen undertegnede i vedlagte frankerte konvolutt innen **20. april 2001**.

.....  
Sted

Dato

Underskrift foreldre/ foresatte

.....  
Adresse

Telefonnummer



## Temaguide for intervjuer med foreldre

I utgangspunktet samtales det rundt temaet presentert under hvert enkelt punkt. Tekst i parentes er kun stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål.

### Barnets historie:

- Bakgrunnsinformasjon.  
(Beskrive barnet, alder, familiestørrelse, evt. tilleggdiagnoser, skoletilbud/ SFO.)
- Fortellingen om barnets talespråkutvikling.  
(Selve utviklingen, hvordan det har vært jobbet for å fremme talespråket, og hva som har hatt størst betydning for talespråkutviklingen.)
- Beskrivelsen av hva som er "den gode kommunikasjonssituasjon" for barnet, og hvordan barnets talespråket da er
- Fortellingen om Pers samhandling med omgivelsene.  
(Hjemme/ i nærmiljøet/ på skolen, med barn/voksne)
- Fortellingen om Pers trivsel på skolen.  
(Interesser og aktiviteter, forhold til medelever og de voksne)
- Oppfatningen av samarbeidet mellom skole og hjem.  
( I forhold til barnets sosiale situasjon/ faglige situasjon/ konkret i forhold til barnets utvikling av talespråk)
- Opplevelsen av barnets skoletilbud, og hva som her kan gjøres for å fremme barnets språkutvikling.
- Betydning for barnet av det å mestre talespråket.
- Er det noe jeg ikke har spurt om som du har lyst til å kommentere?

## Barnets talespråklige ferdigheter:

Hvilke ferdigheter viser barnet på følgende områder, og hva gjøres eventuelt for å fremme barnets ferdigheter på disse områdene?

- Oppmerksomhet/ konsentrasjon
- Initiativ
- Respons
- Tur-taking
- Evnen til å holde på et emne/ dialoglengde
- Stereotyp språk
- Situasjonsavhengig språk
- Reseptivt og ekspressivt språk
- Artikulasjon
- Setningslengde
- Grammatikk
- Ordforråd
- Syntaks



## Temaguide for intervjuer på skolen

I utgangspunktet samtales det rundt temaet presentert under hvert enkelt punkt. Tekst i parentes er kun stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål.

### Barnets historie:

- Bakgrunnsinformasjon.  
(Utdanning/ arbeidserfaring/ hvor lenge jobbet med dette barnet)
- Fortellingen om hvordan barnets utvikling av talespråk har vært, og hvordan det har vært jobbet for å fremme dette.  
(I forhold til sosiale og faglige sammenhenger, fra skolestart og frem til i dag)
- Beskrivelsen av ”den gode kommunikasjonssituasjon” for barnet på skolen, og hvordan barnets talespråket da er.
- Beskrivelsen av hvordan barnet bruker talespråket i forhold til ulike personer, og i ulike sammenhenger.  
(Medelever/ voksne/ sosiale sammenhenger/ faglige sammenhenger)
- Fortellingen om Pers trivsel på skolen.  
(Interesser og aktiviteter, forhold til medelever og de voksne)
- Oppfatningen av samarbeidet mellom skole og hjem.  
( I forhold til barnets sosiale situasjon/ faglige situasjon/ konkret i forhold til barnets utvikling av talespråk)
- Opplevelsen av barnets skoletilbud, og hva som her kan gjøres for å fremme barnets språkutvikling.
- Betydning for barnet av det å mestre talespråket.
- Er det noe jeg ikke har spurt om som du har lyst til å kommentere?

## Barnets talespråklige ferdigheter:

Hvilke ferdigheter viser barnet på følgende områder, og hva gjøres for å fremme barnets ferdigheter på disse områdene?

- Oppmerksomhet/ konsentrasjon
- Initiativ
- Respons
- Tur-taking
- Evnen til å holde på et emne/ dialoglengde
- Stereotyp språk
- Situasjonsavhengig språk
- Reseptivt og ekspressivt språk
- Artikulasjon
- Setningslengde
- Grammatikk
- Ordforråd
- Syntaks



**Friminutt:**

Dato:.....

Klokkeslett:.....

Barn:.....

Lærer:.....

**Fellesundervisning:**

Dato:.....

Klokkeslett:.....

Barn:.....

Lærer:.....



**Eneundervisning:**

Dato:.....

Klokkeslett:.....

Barn:.....

Lærer:.....

**SFO:**

Dato:.....

Klokkeslett:.....

Barn:.....

Lærer:.....





## Publikasjonsliste fra Høgskolen i Harstad

Fra og med 1996 ble tidligere publikasjonsserier ved Høgskolen i Harstad erstattet med en **Skriftserie** og en **Arbeidsnotatserie**.

### **Skriftserien - ISSN 0807-2698**

- 2002/12      **Line Melbø Sagen:** " 'Da sier jeg heller pannekake.....' Om å fremme talespråket til barn med Down syndrom i barneskolen " (ISBN 82-453-0182-5) Kr. 110,-
- 2002/11      **Viggo Andreassen:** "Optimal verdiskaping i det geografiske rom" (ISBN 82-453-0181-7) Kr. 90,-
- 2002/10      **Bjørn-Eirik Johnsen:** "Den innbilt fremmede. Om omsorgen for mennesker med psykisk utviklingshemming" (ISBN 82-453-0108-9) Kr. 120,-
- 2002/09      **Tor J Schjelde:** "Læring og Forståelse" (ISBN 82-453-0179-5) Kr. 60,-
- 2002/08      **Lars Bjørgum:** " Rapport fra konferansen *Seksuelle overgrep mot barn* i Harstad, 1. – 2. november 2001 " (ISBN 82-453-0178-7) Kr. 130,-
- 2002/07      **Odd Birger Hansen:** "Regnskap i en entreprenøriell kontekst. En casestudie av et konsern i vekst" (ISBN 82-453-0177-9) Kr. 130,-
- 2002/06      **Terje Thomsen:** "Ansvar for egen læring på ti minutter" (ISBN 82-453-0176-0) Kr. 50,-
- 2002/05      **Inger S Martinussen:** "Basal sansestimulering SNOEZELEN – del av et undervisningsopplegg" (ISBN 82-453-0175-2) Kr. 50,-
- 2002/04      **Gunn Karin Stenhaug:** "Omsorgens uttrykk i operasjonssykepleie. En kvalitativ studie av operasjonssykepleiernes hverdag" (ISBN 82-453-0174-4) Kr. 120,-
- 2002/03      **Odd Birger Hansen:** "Regnskap, entreprenørskap og kontekst. En introduksjon" (ISBN 82-453-0173-6) Kr. 90,-
- 2002/02      **Ingvild Marheim Larsen / Ole-Jacob Skodvin:** "Evaluering av administrasjonen ved Høgskolen i Harstad" (ISBN 82-453-0172-8) Kr.100,-
- 2002/01      **Hege Lerkerød:** "Død på menyen. Alderdom, måltider og dødsriter belyst ved institusjonen - sykehjem" (ISBN 82-453-0170-1) Kr.100,-
- 2001/07      **Rikke Gürgens:** "Tegn i tiden – minoritetskultur eller ren kunst" (ISBN 82-453-0166-3) Kr. 90,-
- 2001/06      **Lars Bjørgum:** "Fosterhjemsplassering av innvandrerbarn: Hva avgjør plassering i norsk vs etnisk fosterhjem?" (ISBN 82-453-0165-5) Kr. 90,-
- 2001/05      **Odd Birger Hansen:** "Noen styringsmessige utfordringer i nystartede virksomheter" (ISBN 82-453-0164-7) Kr. 50,-
- 2001/04      **Trond Hammervoll:** "Governance problems in vertical interorganisational relationships: A dependence perspective". (ISBN 82-453-0163-9) Kr. 80,-

- 2001/03 **Randi Saasen:** "På nye stier – En evaluering av samordnerens rolle i 6 familierådslag i Harstad/Kvæfjord" (ISBN 82-453-0161-2) Kr. 70,-
- 2001/02 **Odd Birger Hansen:** "Topplederlønn – belyst ut fra ulike teoretiske perspektiver" (ISBN 82-453-0160-4) Kr. 50,-
- 2001/01 **Anne Marie Bakken:** "Rehabilitering i kommunene i Nordland, Troms og Finnmark (ISBN 82-453-0159-0) Kr. 90,-
- 2000/14 **Lars Bjørgum:** Barn og skilsmisse: Konsekvenser for utvikling av barn og unges identitet, intimitet og kjærlighetsforhold (ISBN 82-453-0155-8) Kr. 60,-
- 2000/13 **Arild Wikan:** From Chaos to Chaos – *An Analysis of a Discrete Age-structured Prey-Predator Model* (ISBN 82-453-0153-1) Kr. 60,-
- 2000/12 **Terje Thomsen / Bjørn-Eirik Johnsen / Viktor Sommerbakk:** «Nære studier for fjerne studenter?». (ISBN 82-453-0151-5) Kr. 100,-
- 2000/11 **Stein Mikkelsen:** «Problemer og paradokser i forebyggende arbeid». (ISBN 82-453-0150-7) Kr. 50,-
- 2000/10 **Tor Schjelde:** «Læring, undervisning og vurdering/eksamen ved vernepleierutdannelsen». (ISBN 82-453-0148-5) Kr. 70,-
- 2000/09 **Turid Kayser Kvalø:** «Byråkraten og klienten i velferdsstaten». (ISBN 82-453-0146-9) Kr. 50,-
- 2000/08 **Ruben Moi:** «'Anonymous: *Myself and Pangur*': What is the point of Paul Muldoon's postmodernist play in *Hay*?». (ISBN 82-453-0145-0) Kr. 50,-
- 2000/07 **Harald Torsteinsen:** «Den økte effektivitetsfokuseringen i norske kommuner - - *motefenomen eller rasjonell nyorientering?*». (ISBN 82-453-0144-2) Kr. 50,-
- 2000/06 **Ruben Moi:** «Dissertation, discourse, différence and dissemination: an attempt to apprehend the Derridean movements of writing». (ISBN 82-453-0143-4) Kr. 50,-
- 2000/05 **Viggo Andreassen:** «Arbeidsledighet og økonomisk teori». (ISBN 82-453-0142-6) Kr. 60,-
- 2000/04 **Viggo Andreassen:** «Nytte-Kostnadsanalyse som beslutningsverktøy». (ISBN 82-453-0141-8) Kr. 80,-
- 2000/03 **Viggo Andreassen:** «Ulike årsaker til offentlig intervensjon i et lands økonomi». » (ISBN 82-453-0139-6) Kr. 60,-
- 2000/02 **Grete Hagebakken:** «Privatisering av eldreomsorg: Med Sverige som forbilde? *En gjennomgang av svenske erfaringer og holdninger til kommersiell privatisering av eldreomsorg, sett i sammenheng med dagens norske situasjon*» (ISBN 82-453-0138-8) Kr. 70,-
- 2000/01 **Ådne Danielsen:** «Mot New Public Management i Norske kommuner? Om reformer og omstillingsprosesser i kommunal sektor». (ISBN 82-453-0136-1) Kr. 70,-
- 1999/18 **Jan-Sverre Isaksen** «Ekstern analyse av kortsiktig konkurrisiko for modne aksjeselskaper». (ISBN 82-453-0135-3) Kr. 70,-
- 1999/17 **Harald Bergland / Pål Andreas Pedersen** «Regulering av forurensninger fra produsenter og konsumenter». (ISBN 82-453-0134-5) Kr. 70,-



- 1999/16 **Arild Wikan** «Periodic Phenomena in a Discrete Age-Structured Prey-Predator Model - I Density Dependent Survival Probabilities». (ISBN 82-453-0133-7) Kr. 60,-
- 1999/15 **Ådne Danielsen** «Metaforbruk i organisasjonsteoretisk litteratur». (ISBN 82-453-0132-9) Kr. 60,-
- 1999/14 **Turid Kayser Kvalø** «Du kan ikke sitte på rumpa og vente på studiekvalitet – Hva er studiekvalitet og hvordan måle det?». (ISBN 82-453-0131-0) Kr. 90,-
- 1999/13 **Marit Ruth Rustad** «Osorgsideologi i praksis - En studie av hverdagsliv til mennesker med psykisk utviklingshemming, sett i lys av ansvarsreformens intensjoner». (ISBN 82-453-0130-2) Kr. 120,-
- 1999/12 **Hilde Nordahl-Pedersen:** «Brukernes erfaringer med trygdekontoret». (ISBN 82-453-0129-9) Kr. 70,-
- 1999/11 **Mette Ravn Midtgard / Jan Vidar Haukeland:** «Fiskeværet som feriested». (ISBN 82-453-0128-0) Kr. 50,-
- 1999/10 **Tor J. Schjelde:** «Vernepleiere, sosionomer og barnevernspedagoger i skolen. Hvilken formell kompetanse har de og hvilke arbeidsoppgaver bør de ha i skolen?». (ISBN 82-453-0126-4) Kr. 50,-
- 1999/9 **Steinar Johansen:** «Konkurransetsetting av pleie og omsorgstjenester - Rasjonell handling eller legitim tilpasning- Organisasjonsteoretiske utfordringer for en empirisk studie». (ISBN 82-453-0126-4) Kr. 60,-
- 1999/8 **Rikke Gürgens:** «Å forske på annerledeshet. Det usedvanlige teater sett som et semiotisk fenomen, en hermeneutisk prosess og et terreng for 'grounded theory'». (ISBN 82-453-0125-6) Kr. 50,-
- 1999/7 **Ådne Danielsen:** «FINNES DET EN POSTMODERNE POLITIKK? Tanker rundt modernitet og postmodernitet som samfunnsmessige tilstander med omsorgspolitik for mennesker med psykisk utviklingshemming som eksempel». (ISBN 82-453-0124-8) Kr. 50,-
- 1999/6 **Ådne Danielsen:** «Organisasjonsfeltbegrepet innenfor nyinstitusjonell organisasjonsteori» (ISBN 82-453-0122-1) Kr. 50,-
- 1999/5 **Harald Torsteinsen:** «Effects of privatization and competitive tendering on local government – a comparative study.» (ISBN 82-453-0121-3) Kr. 50,-
- 1999/4 **Rolf Wynn:** «Conversation Analysis and the Conversational Rules» (ISBN 82-453-0119-1) Kr. 50,-
- 1999/3 **Stein Mikkelsen:** «SAFE COMMUNITY - SYMBOL OG SAMARBEID Sluttrapport fra studie av lokalt ulykkesforebyggende arbeid organisert etter WHO's Safe Community (Trygge Lokalsamfunn)-modell.» (ISBN 82-453-0118-3) Kr. 60,-
- 1999/2 **Terje Thomsen:** «Mot fremtidens utdannelser - om skjønnheten og udyret i høgre utdanning». (ISBN 82-453-0117-5) Kr. 50,-
- 1999/1 **Rolf Utkvitne:** «Harstad og nyetableringer i detaljhandelen». (ISBN 82-453-0115-9) Kr. 90,-
- 1998/20 **Rikke Gürgens:** «Regiroller og teaterorganisering. Casestudie av Bentein Baardsons regi av 'Garmann & Worse & Co' på Rogaland teater.» (ISBN 82-453-0114-0) Kr. 130,-

- 1998/19 **Tore Høgås:** «Deconstructing and Reconstructing the Text: Intertextualities of Literature, Body, and Nature in Jane Smiley's A Thousand Acres.» (ISBN 82-453-0113-2) Kr. 130,-
- 1998/18 **Harald Torsteinsen:** «Om å skynde seg langsomt. Hvordan skape oppslutning om organisasjonsreformer i kommunesektoren?» (ISBN 82-453-0112-4) Kr. 40,-
- 1998/17 **Truls Erikson:** «Intellektuell kapital: Hvilke grep må til?» (ISBN 82-453-0111-6) Kr. 40,-
- 1998/16 **Ruben Moi:** «Voice and Vision - An analysis of the Allegorical Aspects in Seamus Heaney's Oevre» (ISBN 82-453-0110-8) Kr. 120,-
- 1998/15 **Tore Einar Johansen / Kjell Toften:** «Retraining of Russian Military Officers - a feasibility study» (ISBN 82-453-0109-4) Kr. 50,-
- 1998/14 **Alexander Kwesi Kassah:** «The Community Idea» (ISBN 82-453-0107-8) Kr. 50,-
- 1998/13 **Alexander Kwesi Kassah:** «Community-Based Rehabilitation in the city: A case of Jamestown-Accra, Ghana» (ISBN 82-453-0105-1) Kr. 50,-
- 1998/12 **Kjell Toften:** «Chain Integration in the Norwegian Hotel Industry - industry overview, causes, and some strategic implications (ISBN 82-453-0104-3) Kr. 50,-
- 1998/11 **Baard Borge:** «NS' mange ansikter: Innholdsanalyse av et propagandaskrift fra 1944» (ISBN 82-453-0103-5) Kr. 70,-
- 1998/10 **Truls Erikson:** «Entrepreneurial Capital - The Emerging Venture's Most Important Asset & Competitive Advantage» (ISBN 82-453-0098-5) Kr. 40,-
- 1998/9 **Anne Marit Bygdnes:** «Toalett-trening av mennesker med psykisk utviklingshemming. En teoretisk drøfting og et empirisk bidrag». (ISBN 82-453-0097-7) Kr. 120,-
- 1998/8 **Tanja Susann Ihlhaug/Leif Hugo Hansen:** «Medbestemmelse eller mer bestemmelse? - bruker lederne de tillitsvalgte?» - *En undersøkelse om ledelsesatferd og ansattes medbestemmelsesrett i kommunal virksomhet i Troms Fylke.* (ISBN 82-453-0096-9) Kr. 90,-
- 1998/7 **Kjell Toften:** «Express Reiser - Scandinavian Package Tour Industry» (ISBN 82-453-0095-0) Kr. 40,-
- 1998/6 **Stein Mikkelsen:** «Safe Community - Symbol and Co-operation. A study of inter-sectoral co-operation and development in a Norwegian community» (ISBN 82-453-0094-2) Kr. 50,-
- 1998/5 **Truls Erikson:** «A Study of Entrepreneurial Intentions Among a Cohort MBAs - The Extended Bird Model». (ISBN 82-453-0093-4). Kr. 50,-
- 1998/4 **Arild Wikan:** «4 Periodicity in Leslie Matrix Models with Density Dependent Survival Probabilities» (ISBN 82-453-0092-6) Kr. 70,-
- 1998/3 **Arild Wikan:** «Dynamical Consequences of Reproductive Delay in Leslie Matrix Models with Nonlinear Survival Probabilities» (ISBN 82-453-0091-8) Kr. 70,-
- 1998/2 **Terje Thomsen:** «Gruppeintervjuet - avgrensning, anvendelse og anvisning» (ISBN 82-453-0089-6) Kr. 50,-
- 1998/1 **Alexander Kwesi Kassah:** «Community Based Rehabilitation and Stigma Management by Physically Disabled People in Ghana». (ISBN 82-453-0088-8) Kr. 50,-

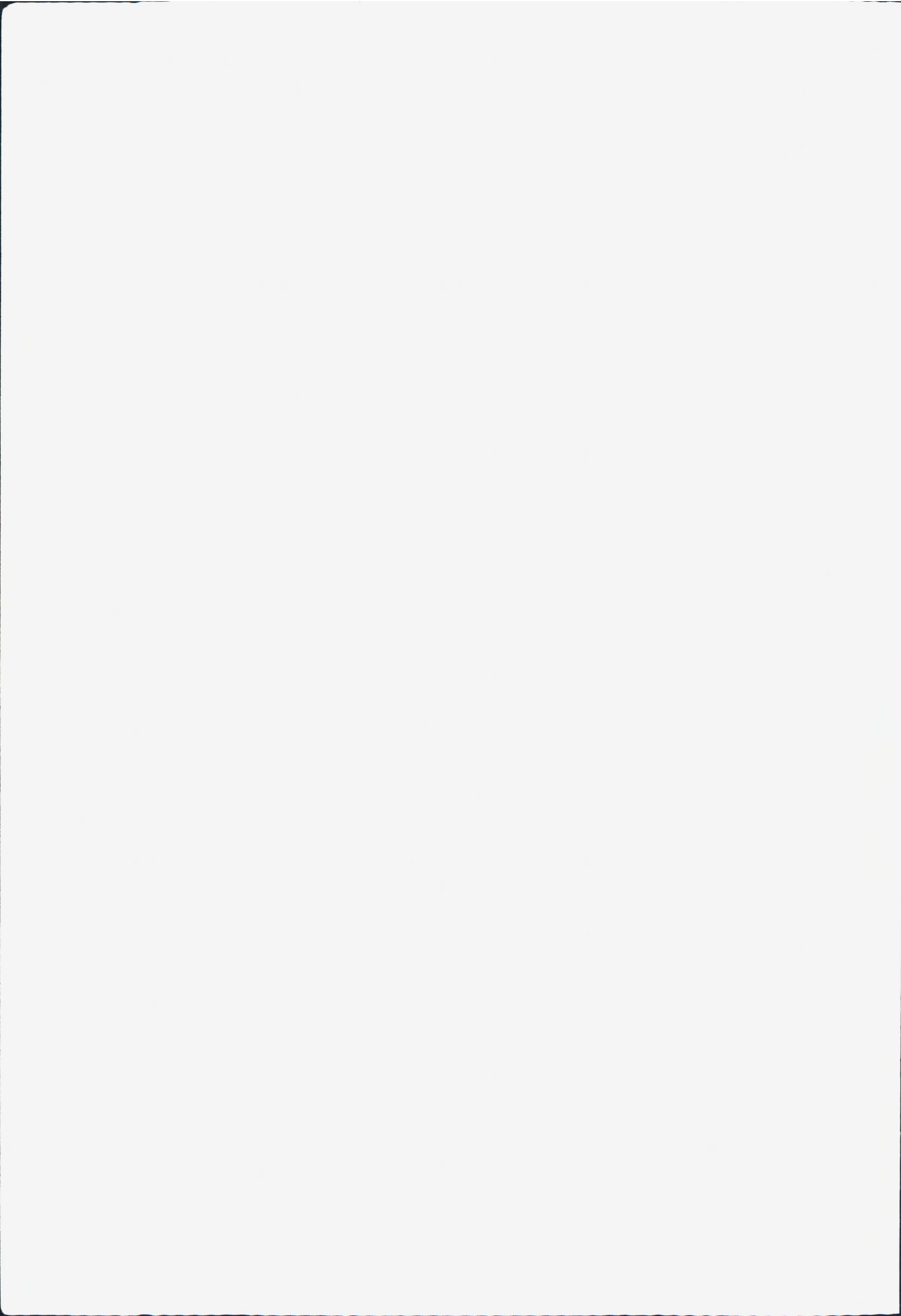


- 1997/17 **Tore L.Jensen:** «Interorganizational Governance Structure and Outlet Economic Performance». An Application of Accounting Data in Interorganizational Performance Measurement. (ISBN 82-453-0088-8) Kr. 110,-
- 1997/16 **Tore L.Jensen:** «En analyse av ukedagseffekter i futuresmarkedet for elektrisk kraft». (ISBN 82-453-0086-1) Kr. 50,-
- 1997/15 **Baard Borge:** «Krig, oppgjør og nasjonal konsensus - Etterkrigs- oppgjørens sosiale virkninger i Nederland, Danmark og Norge». (ISBN 82-453-0084-5) Kr. 50,-
- 1997/14 **Tore Einar Johansen:** «Myter og virkelighet om samer - 'de e forskjell på folk og finna'» (ISBN 82-453-0083-7) Kr. 40,-
- 1997/13 **Eli Samuelsen:** «Den besværlige tiden» - Betragtninger om praksisopplæringen i sykepleierutdanningen (ISBN 82-453-0082-9) Kr. 50,-
- 1997/12 **Eli Samuelsen:** «Du er ikke verdig en plass i herberget – Refleksjon over etikk og etiske vurderingers plass i sykepleien» (ISBN 82-453-0081-0) Kr. 50,-
- 1997/11 **Vegard A. Schancke/Miriam G. Lukwago:** «A Programme for Early Intercultural Psychosocial Intervention for Unaccompanied Minor Asylum Seekers and Refugees (EM) - a Group Approach» (ISBN 82-453-0080-2) Kr. 50,-
- 1997/10 **Hilde Nordahl-Pedersen:** «Alternativ medisin og skolemedisin - en paradigmediskusjon» (ISBN 82-453-0068-3) Kr. 50,-
- 1997/9 **Inger Aksberg Johansen:** «Reminisens i et interaksjonsperspektiv - En kvalitativ undersøkelse basert på intervju med eldre og sykepleiere» (ISBN 82-453-0079-9) Kr. 120,-
- 1997/8 **Aud Merethe Alme:** «Lønnsreform og ledermobilitet - Metodiske tilnærminger og resultater» (ISBN 82-453-0078-0) Kr. 70,-
- 1997/7 **Truls Erikson:** «Should Managerial Competence be in the Retail Growth Performance Equation?». (ISBN 82-453-0076-4) Kr. 50,-
- 1997/6 **Børre Kristiansen/Steinar Johansen:** «Rammer for omsorg - Alternative modeller for organisering av Hamarøy Bygdeheim» (ISBN 82-453-0071-3) Kr. 70,-
- 1997/5 **Truls Erikson:** «Retail Profit Performance and The Relationship to Marketing Outcomes and Financial Structure» (ISBN 82-453-0075-6) Kr. 50,-
- 1997/4 **Rolf Utkvitne:** «Kompetanse i Detaljhandelen». (ISBN 82-453-0064-0) Kr. 70,-
- 1997/3 **Hilde Nordahl-Pedersen (red.):** «Konferanserapport fra Helsedagene i Nord-Norge 1996». (ISBN 82-453-0069-1). Kr. 150
- 1997/2 **Truls Erikson:** «A Study of Career Choice Intentions Among a Cohort HBS MBA Candidates. The Ajzen Model». (ISBN 82-453-0074-8). Kr. 70,-
- 1997/1 **Truls Erikson:** «An Empirical Study of Entrepreneurial Choice Intentions Among a Cohort of MIT Sloan Fellows. The Shapero Model». (ISBN 82-453-0072-1) Kr. 50,-
- 1997 **Stine Margrethe Hem/Ådne Danielsen/Anne Marie Bakken:** «Ansvarsreformen i Kvæfjord - En stor oppgave til en liten kommune». (ISBN 82-90586-49-3, i samarb. med Diaforsk) Kr. 190,-
- 1996/1 **Arne-Johan Johansen:** «Fra Dårekiste til normalisert omsorg». (ISBN 82-453-0063-2). Kr. 100,-

## Arbeidsnotatserien - ISSN 0809-2567

- 2002/1      **Tor J Schjelde:** "Lære å studere"  
(ISBN 82-453-0169-8) Kr. 60,-
- 2001/5      **Kristian Floer:** "Studieevaluering våren 2001 – noen utvalgte studier"  
(ISBN 82-453-0167-1) Kr. 90,-
- 2001/4      **Trond Hammervoll:** "Cooperation types in vertical interorganisational relationships".  
(ISBN 82-453-0162-0) Kr. 40,-
- 2001/3      **Harald Torsteinsen:** "Coordination in a fragmented system. On the use of contracts in local government." (ISBN 82-453-0158-2) Kr. 40,-
- 2001/2      **Harald Torsteinsen:** "Koordinering og styring av fragmenterte systemer. Om overgangen fra hierarki til kontrakt i kommunesektoren." (ISBN 82-453-0157-4) Kr. 50,-
- 2001/1      **Kåre Tormod Nilsen / Sigurd Wolden / Tore Einar Johansen:** "Kunnskapsbase og kunnskapsoverføring som lønnsomme innsatsfaktorer for vekst i reiselivsnæringen."  
(ISBN 82-453-0156-2) Kr. 70,-
- 2000/3      **Harald Torsteinsen:** «Når legitimiteten forvitrer. Endringer i regionale elitors holdning til fylkeskommunen 1996-99» (ISBN 82-453-0152-3) Kr. 60,-
- 2000/2      **Trond Hammervoll:** "The need for supply chain management: A dependence perspective"  
(ISBN 82-453-0149-3) Kr. 50,-
- 2000/1      **Harald Torsteinsen:** «Privatisering og konkurranseutsetting i kommunesektoren - effekter på ledelse, organisering og styring ». (ISBN 82-453-0147-7) Kr. 50,-
- 1999/2      **Kristian Floer:** «Hvordan bli en mer effektiv student? - Et studiehefte om tema STUDIEVEILEDNING». (ISBN 82-453-0120-5) Kr. 50,-
- 1999/1      **Rolf Wynn:** «Sykdomslære. En innføring i noen sykdommers årsaker, symptomer og behandling». Et kompendium for helsefagstudenter generelt og vernepleierstudenter spesielt. (ISBN 82-453-0116-7) Kr. 80,-
- 1998/2      **Kjell Toften:** «Reiselivsnæringen i et markedsføringsperspektiv - en introduksjon» Et kompendium for RE 4 Turistmarkedsføring  
(ISBN 82-453-0108-6) Kr. 70,-
- 1998/1      **Anne Marit Bygdnes:** «Toalett-trening av psykisk utviklingshemmede»  
(ISBN 82-543-0099-3) Kr. 70,-
- 1997/2      **Aud Merethe Alme:** «Prosjektskisse: Tjenestemannsorganisasjoner og forvaltningsreformer». (ISBN 82-453-0085-3) Kr. 50,-
- 1997/1      **Truls Erikson:** «Applying the Canonical Structure of Analysis by Means of Algebra on Managerial Competence and Retail Growth Performance Variables». (ISBN 82-453-0077-2) Kr. 40,-





# Bestilling av publikasjoner

Jeg bestiller herved:

Navn på serien	Nummer	Forfatter	Tittel	Pris
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....

Ved samlet kjøp over kr. 500 dekker Høgskolen i Harstad porto/frakt - ellers kommer porto i tillegg.

Navn: .....

Organisasjon: .....

Adresse: .....

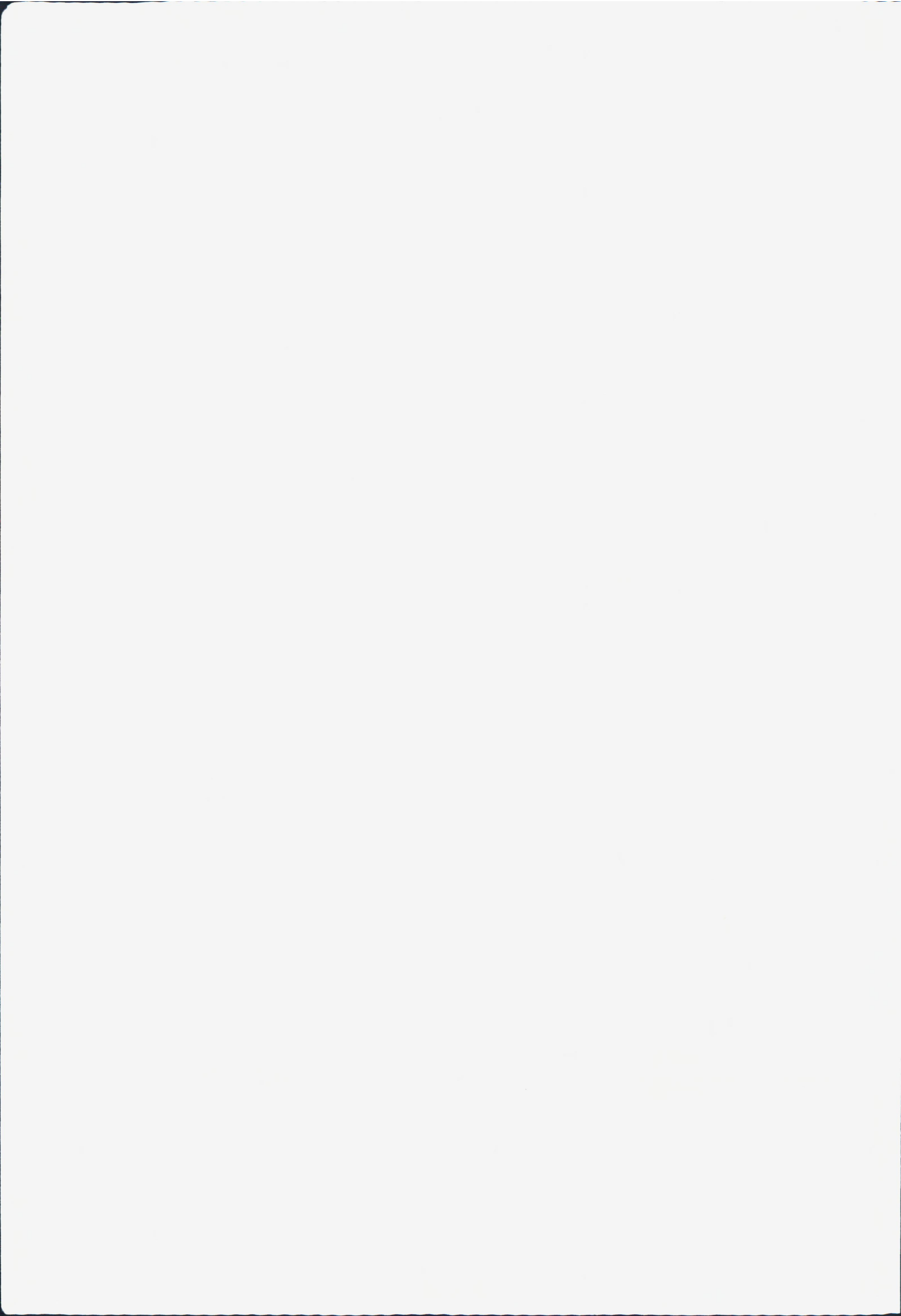
Postnr. /sted: .....

Tlf.: ..... Fax: .....

Vennligst fyll ut skjemaet og returner til:

Høgskolen i Harstad, 9480 Harstad  
Tlf.: 77 05 81 00 Fax: 77 05 81 01





03 sd 00932





Depotbiblioteket



03sd 00 932

# Visste du at...

... Høgskolen i Harstad med sine ca 1.000 studenter er blant landets minste høgschooler. Et godt studiemiljø og en uformell tone med nærhet og god oppfølging av den enkelte student preger skolen. Ved årsskiftet 1996/97 flyttet vi inn i nye lokaler som ligger idyllisk og sentralt plassert ved byens havnepromenade.

... våre to fagavdelinger - økonomi-/samfunnsfag og helse-/sosialfag - gir flere studiemuligheter blant ulike grunnutdanninger og videreutdanninger:

## Grunnutdanninger:

- Varehandel og distribusjon
- Økonomi og administrasjon
- Reiseliv og turisme
- Engelsk grunnfag
- Statsvitenskap grunnfag
- Barnevernpedagogutdanning
- Sykepleierutdanning
- Vernepleierutdanning

## Videreutdanninger:

- Revisjon
- Internasjonal handel
- Ledelse og organisasjon
- Helse- og sosialadministrasjon
- Rehabilitering
- Psykisk helsearbeid
- Reiseliv og turisme

... foruten ordinære undervisningsoppgaver og kurs på Høgskolen i Harstad seg også forsknings- og utredningsoppdrag for næringslivet og det offentlige. Våre ca. 60 fagansatte innehar høy kompetanse og dekker et bredt faglig spekter: Økonomi/administrasjon, sosialøkonomi, ledelse/organisasjon, statistikk, statsvitenskap, sosialantropologi, sosiologi, engelsk, matematikk, pedagogikk, spesialpedagogikk, vernepleie, psykologi, sykepleievitenskap, jus.

**Besøksadresse: Havnegata 5, 9405 Harstad**

**Postadresse: 9480 Harstad**

**-Telefon 77 05 81 00. Telefaks 77 05 81 01**

**Internett: <http://www.hih.no>**



**HØGSKOLEN I HARSTAD**



