

Hurra, jeg har lært å lese!!!

*Om leseutvikling for barn med Down
Syndrom.*

Gry Marie Norstrand



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved det
Utdanningsvitenskapelige fakultet,
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2012

Hvilke forutsetninger fører fram til en god leseopplæring for barn med Down Syndrom.

I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut av hvilke ulike forutsetninger som er med på å fremme eller hemme en god leseutvikling for barn med Down Syndrom i skolen .

© Gry Marie Norstrand

2012

”Hurra, jeg har lært meg å lese!!!”

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema:

Barn med Down Syndrom og rammene for den leseopplæring som gis i norsk skole.

Bakgrunn og formål:

Holdninger til barn med Down Syndrom har iløpet av de siste tiårene gjennomgått store endringer i forhold til hva barn med DS er i stand til å lære. En del av disse holdningsendringene kommer som følge av HVPU-reformen og opplæringsloven fra 1975 som gir alle med utviklingshemming rett til opplæring i den vanlige skolen. Etter dette har også nye opplærings metoder blitt utviklet i forhold til blant annet lese opplæringen for barn med DS. Ordbildemetoden er basert på å utnytte barnas visuelle kanal i leseopplæringen, noe som har vist seg å ha god effekt ifølge Buckley et al (1993). Ved hjelp av ordbildemetoden som Sue Buckley og hennes medarbeidere har utviklet, har barn med DS i større grad kunnet knekke lesekoden. Selv om spredningen blant barn med DS er stor når det gjelder leseutviklingen, ser man allikevel en god utvikling i forhold til deres faglige forutsetninger og de forventninger som omgivelsene etter hvert kan stille til barn med DS.

Problemstilling:

Hvilke rammebetingelser er viktige for å ivareta leseutvikling for barn med DS?

For å gi et mest mulig fyldig svar på min problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan organiseres leseopplæringen for barn med DS ved din skole?*
- 2. Hvordan kan et godt foreldresamarbeid få betydning for en god leseopplæring?*
- 3. Hvordan kan innsamlet material fra mine informanter danne utgangspunkt for råd og tips til andre som skal ha ansvaret for denne type opplæring?*

Metode:

Denne undersøkelsen er bygget på et kvalitativt forskningsdesign og metoden som er benyttet er intervju. Mine informanter består av 6 spesialpedagoger/lærere/pedagoger som har eller har hatt hovedansvaret for leseopplæringen av barn med DS i skolen. Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer av samtlige informanter og alle intervjuene ble tatt opp og lastet over på min data før transkriberingen ble foretatt. Intervjuene ble gjennomført på lærerernes respektive skoler og foregikk innenfor en tidsramme mellom 13.00-15.00 og hvert intervju varte i snitt 55 minutter. Alle lærerne fikk også tilsendt min intervjuguide (se vedlegg 1). Min intervjuguide er laget etter traktprinsippet som åpner for mer generelle spørsmål i starten og som etter hvert snevres inn til mer spesifikke spørsmål rundt leseopplæringen. Intervjuet ble så avrundet med mer åpne spørsmål, noe som ga informantene god anledning til å komme med egne refleksjoner på slutten. Dette kan gi meg verdifull informasjon om emner som min intervjuguide ikke har fanget opp (Dalen, 2006).

Resultater og konklusjoner:

Denne oppgaven viser at leseopplæring for barn med DS handler om mange faktorer. Alle bidrar på ulike måter i forhold til leseopplæringen for barn med DS i skolen. Ved at jeg har tatt utgangspunkt i kommuner med ulik størrelse, sosioøkonomiske, økonomiske og demografiske forskjeller er dette med på å belyse mine funn fra ulike vinklinger. Resultatene i undersøkelsen peker blant annet på hvordan generelle holdninger i et system kan være med på å fremme eller hemme en god leseutvikling.

Undersøkelsen viser at når leseutviklingen ikke blir ivaretatt av de rette instanser, forringer dette barnets skolegang på flere måter. En god skole-start er grunnleggende for å sikre elevens motivasjon i opplæringen og umodne barn med DS kan med fordel få innvilget utsatt skolestart for å sikre en god start. Det er også viktig at skolen har tilgang på faglige ressurser i forhold til gode lærerverk og veiledning i denne jobben. Foreldre kan også spille en stor rolle for barnets leseopplæring med informasjon, tett samarbeid, nettverksgrupper og god oppfølging hjemme. Men med gode lærerkrefter, holdninger og kontinuitet i undervisningen kan man barnet allikevel nå langt, selv om foreldre ikke er så engasjerte. Dette er det godt å kunne finne eksempler på i min undersøkelse. Foreldre til barn med DS er like forskjellige som foreldre til "typiske" barn og det må de få lov til å være uten at det skal gå utover barnets tilbud.

Forord

HURRA! En spennende tid ser nå ut til å ha en ende. Jeg vil først takke Peer Møller Sørensen for god faglig veiledning underveis. Måten du møtte meg på har gitt meg ny tro på meg selv gjennom denne prosessen.. Du ”så” meg og lot meg gå i mitt eget tempo fram til at streiken var et faktum. Da samlet jeg opp all den selvtillit og kunnskap som prosessen hadde tilført og gjorde det meste av innspurten på egen hånd. Heldigvis fikk jeg utsettelse som følge av streiken og kunne da sove skikkelig ut før jeg bestemte meg for å fullføre og starte på siste delen. Den viktigste støtten i min egen mentale prosess har vært Astrid Vold : *”Tusen takk Astrid for din utrolige innsikt i kunsten å hjelpe og støtte meg i denne prosessen!”* **Uten Peer og deg hadde ikke oppgaven blitt en realitet!**

I mitt lille vikariat som logoped vil jeg rette en stor takk til logoped Inger Jordell som introduserte meg i jobben og de metoder som hun brukte i forhold til blant annet leseopplæringen og fonologiske vansker. Det har vært til uvurderlig hjelp i min skriveprosess. Da kunne jeg kombinere teori og praktisk kunnskap om leseopplæringens grunnleggende elementer. Jeg vil også takke min medstudent Siri Hasle og gode venninne Anne Valvik som også har bidratt til gode prosesser når Peer var i streik. Ellers vil jeg takke min gode sjef Kaja Frøystein og kollegaer i Paal Bergs vei som har hatt en fleksibel og støttende holdning underveis i hele mitt masterstudium. Jeg hadde aldri kunnet fullføre uten denne gode arbeidsplassen. **TUSEN TAKK!** Ellers vil jeg rette en stor takk til mine informanter som villig stilte opp til intervju. Det har vært lærerrikt å stifte bekjentskap med dere og få ta del i den kunnskapen som hver og en av dere sitter inne med. Jeg må få takke barna mine, Bjarne og Ole Jørgen. Dere har vært de mest tålmodige og flinke sønner som en mor kan ønske seg! Takk for deres kjærlighet og gode humør! Jeg må også få takke mine to eldste sønner Magnus og Eivind som begge er leger, noe som vært en stor inspirasjon i forhold til denne oppgaven.

Aller sist men ikke minst få takke meg selv og si at denne oppgaven er en bragd!!

Hønefoss, juni 2012

Gry Marie Norstrand

Innholdsfortegnelse

Hvilke forutsetninger fører fram til en god leseopplæring

for barn med Down Syndrom.....IV

SammendragVI

Forord X

Innholdsfortegnelse.....XIV

1 Innledning..... 1

1.1 Begrunnelse for valg av tema 2

1.2 Problemstillinger 4

1.3 Avgrensninger og oppbygning av oppgaven 5

2. Teori..... 7

2.1 Leseopplæring av barn med DS og nyere forskning 7

2.2 Leseutvikling for typiske barn 14

2.3 Leseutvikling for barn med DS 15

2.4 Utviklingshemning..... 16

2.5 Down Syndrom 17

2.6 ASK /Alternativ og supplerende kommunikasjon 17

2.7 Foreldresamarbeid..... 19

2.7.1 IOP/ Individuell opplæringsplan 21

2.7.2 En god skolestart eller utsatt skolestart for barn med DS? 22

2.7.4 Brukermedvirkning 23

2.7.5 Foreldrenes rolle i dette samarbeidet 24

2.7.6 Spesialpedagogens rolle 24

2.7.7 Sammenfallende syn og perspektiv på barnet i et samarbeid 25

2.7.8 Foreldre som ressurs..... 26

2.7.9 Gjensidig kontrakt og forventninger til hverandre.....	26
2.8 Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen	27
2.9 Forutsetninger hos barnet for å nå sine mål	30
2.9.1 Mestringsfølelse	30
2.9.2 Barnets selvbilde	31
3 Metode	33
3.1 Innsamlingsmetode.....	33
3.2 Utvalg.....	35
3.3 Gjennomføring	36
3.4 Analysemetoden.....	38
3.5 Oppgavens validitet og reliabilitet	39
4 Presentasjon og analyse av data	43
4.1 Informanter.....	43
4.2 Hvilke rammebetingelser kan bidra til en god leseutvikling for barn med Down Syndrom?	45
4.3 Hvordan foregår leseopplæringen og hvilke metoder blir brukt i leseopplæringen av barn med Down Syndrom?.....	55
4.7 Kan et godt foreldresamarbeid påvirke lese -utviklingen hos barn med DS?.....	63
4.5 Tips til andre som skal ha denne type opplæring.....	66
5 Konklusjoner og refleksjoner	72
5.1 Anbefalinger videre i forhold til leseopplæring for barn med Down Syndrom.	74
Litteraturliste	77
Vedlegg	100

1 Innledning

Nyere forskning og erfaringer på området utført av blant annet Sue Buckley et.al. (1993) har vist at barn med DS kan oppnå et høyere nivå i sin leseutvikling gjennom bruk av ordbildemetoden . Ved å ta i bruk denne metoden har man kunnet utnytte styrken i barnas visuelle kanal både i forhold til ord-gjenkjenning og minnespenn . Det har vist seg at barn med DS får en lettere tilgang til språket gjennom ordbildemetoden. Dette noe som også danner grunnlaget for å kunne avkode og knekke lesekoden på et tidligere stadie i skolen (ibid).

Ordbildemetoden kan være en ”snarvei” inn til språket, noe som også kan påvirke kommunikasjonen hos barn med DS (Roberts et al.2008). Dette er noe som gir barn med DS større forutsetninger og et grunnlag for å nå sin proksimale utviklingszone når det gjelder språk og leseferdigheter (ibid).

Irene Johansson(1997)) sier at den som har et funksjonelt og velutviklet språk vil ha en fordel fremfor den som har språk- og talevansker . Språk og lesing er viktige redskaper som gir barnet mulighet for å utvikle kontroll, selvstendighet og sosialt fellesskap i eget liv (ibid).

Den som først introduserte denne måten å lære ord på var Leslie Duffen, far til ei jente med DS i England. Han startet når jenta var rundt 3 år gammel med å vise henne trykte ordbilder som hun etter hvert lærte å gjenkjenne visuelt. Dette var noe som viste seg å ha en gunstig effekt på den senere bokstav og leseutviklingen til hans datter (Roberts et. al., 2008). Leslie Duffen presenterte sine oppdagelser for Sue Buckley som fra før var engasjert i og forsket på barn med DS ved Universitetet i Portsmouth (ibid.). Ut ifra Leslie Duffen sine erfaringer utarbeidet Sue Buckley og hennes medarbeidere en metode basert på bruk av ordbilder som først ble introdusert i England på 80-tallet og siden har metoden fått stor utbredelse i England sier Terje Bjelland (2010) i en artikkel. I den samme artikkelen forteller Terje Bjelland (2010) at Buckley under et intervju i 2005, hevdet at metoden brukes med gode resultater mange steder i verden og at så mange som 80% av mennesker med denne diagnosen kan lære seg å lese før eller senere i livet (ibid.).

I Norge ble metoden introdusert av Bjørn Lofterød i 1997 og som følge av dette igangsatte habiliteringstjenesten i Østfold et prosjektarbeid i 1997-98 som resulterte i en rapport som ble utgitt i bokform med tittelen: ”Ordbilder-en snarvei til språk” av Billington, Brynhildsen og Johanson (2000) med forord av Bjørn Lofterød. I Norge har man tatt i bruk metoden i ulik grad og kommuner praktiserer forskjellig både med hensyn til bruk og kjennskap til metoden. Dette var også noe som kom fram i min undersøkelse.

Dette er en empirisk oppgave. I en empirisk oppgave blir materialet samlet inn ute i feltet før det blir transkribert og analysert. Deretter kan materialet gi grunnlag for teoriutvikling (Befring, 2007). Dette er gjort i denne oppgaven. Ved å se på ulike sider av leseopplæringen som blir beskrevet av mine informanter har jeg belyst mine funn både utifra lovverk, skriv og teori om temaet.

Målgruppen for oppgaven er lærere/spesialpedagoger som jobber med den samme type opplæring i skolen. Jeg tenker at denne oppgaven kan gi et teoretisk utgangspunkt, samtidig som den sier noe om empiriske erfaringer som kan utgjøre viktige faktorer for å ivareta leseopplæring for barn med DS i skolen.

Mitt valg av arbeidstittel. ”Hurra jeg har lært meg å lese!” er inspirert av hvor store framskritt barn med DS har gjort i forhold til å kunne utnytte sine iboende ressurser ved at man har lettet tilgangen gjennom bruk av deres visuelle kanal. Det er også en anerkjennelse av det arbeidet som har blitt og blir gjort for barn med DS. Ved å bruke ”hurra” i arbeidstitelen er det også et utrop fordi vi i dag har oppnådd mye større åpenhet, kunnskap og toleranse overfor mennesker med DS. Samtidig er det et utrop fordi mange faktorer i vårt stadig mer resultatorienterte samfunn dessverre ikke deler dette synet. Uten å gå nærmere inn på det, vil jeg heller oppmuntre til at man fremhever og jobber for alt det positive som man ser at mennesker med DS kan lære og bidra med i et samfunn! Barn med funksjonshemninger generelt skal heies fram og da er det naturlig å rope et HURRA når de når alle sine delmål på veien til et mest mulig selvstendig liv. Jeg vil nå kort si noe om min erfarings- og utdanningsbakgrunn som har dannet utgangspunktet for at jeg valgte å skrive denne oppgaven.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Jeg er selv utdannet førskolelærer og har arbeidet både i barnehage og skole med utviklingshemmede barn. Da jeg var barn opplevde jeg for første gang mennesker med DS på slutten av 60-tallet. Jeg spilte i et orkester på en stor sentralinstitusjon og kan huske godt disse menneskene som stod der og slevet og bare så rare ut. Lite visste jeg den gangen og inntrykkene gjorde meg kvalm og usikker. Ellers hadde vi en gutt i nabolaget hvor vi hadde hytte som hadde DS. Det var spennende, skremmende men samtidig litt hemmelig følte jeg.

Framskrittene har vært store siden den gang og jeg har alltid hatt en forkjærlighet for disse menneskene fordi de beholder så mange av de trekkene som vi etter hvert legger av oss under

oppveksten. Da jeg fikk høre om hvor langt de kunne komme i sin lese-utvikling ved hjelp av ordbildemetoden gjorde det meg nysgjerrig og i den forbindelse ville jeg finne ut mer om hvordan dette blir fulgt opp i noen norske skoler.

Min undersøkelse kan være av interesse fordi den blant annet viser i hvor stor utstrekning metoden blir brukt og hvilke faktorer rundt leseopplæringen som indirekte kan bidra til å sikre en god kvalitet i denne opplæringen.

Uansett sikrer metoden at lese-innlæringen skjer gjennom den visuelle kanalen, som hos disse barna har vist seg å være den sterkeste (Roberts et al. 2008). Ved å bruke barnets visuelle kanal i innlæringen styrker det mulighetene for at barnet kan gjenkjenne ordbildene på et tidligere stadiet enn gjennom den auditive kanalen. Erfaringer har vist at metoden også kan skape en snarvei inn til språket fordi barna også begynner å uttale ordene de får presentert gjennom ordbildene sier Einang (2006). Dette gir også fordeler for de barna som har uttalevansker og det har vist seg at barna artikulerer bedre når ordene blir lest enn i vanlig tale sier Terje Bjelland (2010). Så på den måten kan ordbilde-lesingen gi barnet trening på flere områder.

Barnet får flere muligheter til å være en aktiv, nysgjerrig og initiativrik deltaker som i større grad kan påvirke og ta eget ansvar i forhold til sine omgivelser gjennom bruk av språket. Her kan "språket" både være verbalt og/eller ved hjelp av tegn til tale (Buckley et al. 1993).

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er en støttende faktor for mange av de barna som enda ikke har utviklet så mye ekspressivt språk når de starter opp med metoden. Et annet alternativ er at det blir brukt som støtte for å lette innlæringen og gi barna flere muligheter i sin kommunikasjon med andre (Tetzchner og Martinsen, 2002). Bruk av ASK representerer også bruk av flere innlærings-kanaler hos barnet, noe som er et viktig prinsipp i den pedagogiske tilnærmingen. Dette er noe som Irene Johansson (1997) også legger stor vekt på i sin "Karlstadmodell" som ofte blir brukt i leseopplæringen av barn med DS.

Ordbildemetoden er en type opplæring som har blitt fulgt opp i England hvor de kan vise til gode resultater (Roberts et al. 2008). I England har de også kunnet sammenligne resultatene mellom elever som følger vanlige klasser og elever som får sin leseopplæring i spesialskoler. Her er det funnet klare fordeler ved at elever følger leseopplæringen i vanlige klasser (ibid). Ved å være i vanlige klasser får de dra nytte av mediert læring i samarbeid med "typiske" barn, noe som gjør det mulig å nå et høyere nivå i sin leseutvikling enn om de hadde gått i en spesialklasse (Buckley et al. 1993).

1.2 Problemstilling

Min problemstilling er følgende:

Hvilke rammebetingelser kan føre fram til en god leseopplæring for barn med Down Syndrom?

Jeg ønsker gjennom mine funn å se på hvilke forutsetninger som er mer relevante enn andre for at skolen skal lykkes i sitt arbeid med leseopplæringen for barn med DS. Bakgrunnen for denne problemstillingen er at de fleste barn med DS, tidligere vokste opp på store sentralinstitusjoner helt fram til 1970-tallet. Dette er en stor kontrast i forhold til dagens situasjon hvor Down Syndrom blir sett på som “mulighetenes syndrom” sier Loftsrød (1997) sitert i: Billington et.al (2004).

Samfunnet har vært gjennom en rask holdningsendring både med hensyn til opplæring, lovendringer, metoder og ikke minst tro på hva mennesker med DS kan klare. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan ulike kommuner i Norge ivaretar leseopplæringen ved enkelte norske skoler. I denne forbindelse vil jeg både se på lærerens rolle, utdanning, faglige oppdateringer og tilgjengelig materiell. Videre vil jeg se på antall timer med spesialpedagog som blir tildelt i den enkelte kommune og hvordan veiledning av assistent blir ivaretatt.

For å kunne svare på dette spørsmålet har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende 3 forskningsspørsmål:

1. Hvordan organiseres leseopplæringen for barn med DS?

Dette er noe som oppgaven min vil belyse gjennom de ulike informanter. Formålet er å finne ut hvordan leseopplæringen ivaretas i forhold til ressurser, metodikk og læremidler.

2. Kan et godt foreldresamarbeid få betydning for den leseopplæringen som gis?

Her er tanken bak at foreldre først og fremst er barnets viktigste støttespillere og jeg vil finne ut hvordan deres medvirkning blir ivaretatt slik at det indirekte kan bidra til en god leseutvikling. Dette gjelder både i forhold til samarbeid og oppfølging. Samtidig er det viktig å ta høyde for at foreldre til barn med DS er like forskjellige som foreldre til ”typiske” barn. Min tanke blir da at man ikke kan kreve mer disse foreldrene for å sikre at barnet får en god nok leseopplæring i skolen.

3. Råd til andre som skal ha denne type opplæring.

Tanken bak mitt siste forskningsspørsmål er at mine empiriske funn kan danne et utgangspunkt for videre refleksjoner om hva som er viktige faktorer å ivareta for å kvalitetssikre en god leseutvikling for barn med DS i skolen. Det er ikke mange i Norge som har skrevet om dette på norsk og undersøkelsen viser også at lærere som ikke har spesialpedagogiske nettverk som kan bidra i sin kommune strever med å finne fram til egnet litteratur i forhold til leseopplæring for barn med DS.

1.3 Avgrensninger og oppbygning av oppgaven

Dette er et stort tema og jeg kunne ha skrevet mye om mange ting . Men siden en slik oppgave er ment å kunne resultere i en større forståelse for et tema velger jeg å ta utgangspunkt i metodene som blir brukt i leseopplæringen og rammene rundt. Formålet er å kunne gi et bilde av hvordan leseopplæring for barn med DS foregår på ulike skoler i noen norske kommuner. Jeg vil ikke gå spesifikt inn på den enkelte eleven sitt utgangspunkt men se på ulike faktorer som indirekte kan innvirke på den leseopplæringen som gis. Ved at jeg har valgt å ta utgangspunkt i ulike kommuner både med hensyn til størrelse, demografiske , økonomiske og sosiokulturelle forhold vil jeg kunne se i hvilken grad ulike ytre faktorer kan spille inn og påvirke leseopplæringen. For å ivareta anonymiseringen i denne undersøkelsen vil jeg ikke si hvilke kommuner som er representert i min undersøkelse. På grunn av undersøkelsens omfang og anonymitet har jeg ikke kunnet vektlagt lærerens forhold til eleven som en viktig faktor i min undersøkelse. Men jeg vet allikevel at grunnlaget for læring, forståelse og samhandling ligger i lærerens evner til å kunne sette seg inn i andres sted (Arnesen, 2007). Derfor er dette en viktig men nødvendig begrensning derfor har jeg valgt å tatt med faktorer som kan bidra til å styrke/støtte læreren faglig og pedagogisk i arbeidet med leseopplæringen.

Jeg vil kort definere begrepet utviklingshemning , Down Syndrom (DS) og alternative og supplerende kommunikasjon (ASK). Alternativ og supplerende kommunikasjon vil jeg omtale som ASK i oppgava. For mange barn med DS er ASK et viktig supplement til de barn med DS som har store uttalevansker og blir brukt for tydeliggjøre og/eller understreke det de vil si (Tetzchner og Martinsen, 2002). Jeg vil også skrive litt om Irene Johansson sin

Karlstadmodell, siden de fleste i min undersøkelse bruker dette lærerverket i sin leseopplæring, noe som gjør at lærerverket blir nevnt i oppgaven.

Så vil jeg skrive nokså utfyllende om leseopplæring og hva nyere forskning kan vise til. Det meste av denne forskningen har foregått i England som må sies å være et foregangsland i forhold til bruk av ordbildemetoden. Min undersøkelse vil både avdekke forhold som ikke er ønskelig for elever med DS og forhold som er optimale med tanke på hvor lenge vi har kjent til og brukt ordbildemetoden i Norge. Jeg nevner ikke dette for å “ henge” ut noen av mine informanter men for å belyse hvordan rammene rundt det enkelte barn kan få avgjørende betydning for den leseopplæringen som gis. Mine informanter har ingen ”skyld” i de nevnte forhold, hverken positivt eller negativt og befinner seg i en større sammenheng hvor mer eller mindre heldige faktorer spiller inn. Oppgaven i sin helhet vil jeg bygge opp på følgende måte:

I kapittel 2 vil jeg presentere teori og nyere forskning i forhold til leseopplæring og empiriske funn. Videre vil jeg **i kapittel 3** redegjøre for metoden som er brukt og på hvilken måte jeg har analysert mine funn. Her vil jeg også omtale oppgavens validitet, reliabilitet og komme med noen etiske refleksjoner i forhold til de valg som er gjort i undersøkelsen.

Kapittel 4 vil være en oppsummering av funn hvor drøftinger av funn i lys av teori, lover og regler vil komme fortløpende. De ulike empiriske funn vil sammen med teori og drøftinger gi svar på oppgavens ulike forskningsspørsmål.

I kapittel 5 vil jeg ta for meg de svarene som jeg har kommet fram til og drøfte disse i forhold til validitet, reliabilitet og teoretisk og empirisk bakgrunn. Jeg vil også drøfte den metoden jeg har brukt og se på hvilke konsekvenser den kan ha i forhold til oppgavens resultater. Videre vil jeg drøfte etiske betraktninger i forhold til de valg som er gjort og hvordan dette kan ha virket inn på ting forskningsprosessen min. Helt til slutt vil jeg drøfte hvilke konsekvenser mine funn kan få for framtidig leseopplæring for barn med DS i oppgavens avsluttende oppsummeringer og konklusjoner. Nå går jeg over til å skrive om teorien som skal danne bakteppe for denne undersøkelsen.

2. Teori

I teorikapittelet vil jeg komme inn på ting som omhandler selve leseopplæringen, I den første delen sier jeg kort noe om de historiske perspektiv og syn på mennesker med DS. Så nevner jeg en del om nyere forskning fra England og hvilke konsekvenser og erfaringer de kan vise til etter å ha brukt ordbildemetoden siden 80-tallet i forhold til leseopplæringen for barn med DS. Så vil jeg gi en kort beskrivelse av leseutviklingen for typiske barn før jeg skriver om leseutvikling for barn med DS. Deretter vil jeg si noe om diagnosekriteriene for utviklingshemming og Down Syndrom hvor jeg også sier noe om konsekvensene en slik diagnose kan ha i forhold til leseutviklingen hos barn med DS. Videre kommer jeg inn på alternativ og supplerende kommunikasjon som utgjør en viktig del av kommunikasjonsformen for barn med DS. Så ønsker jeg å si noe om foreldresamarbeid hvor jeg også inkluderer viktige faktorer og rolleavklaringer som naturlig hører inn under de rammene som et samarbeid innebærer i forhold til barn med DS i skolen. Jeg nevner også litt om skolestart, utsatt skolestart og hva som kan sikre en god skolestart. Så kommer jeg inn på Vygotsky's teori om den proksimale utviklingssone som er et overordnet mål i all leseopplæring for barn med DS. I etterkant av dette er det naturlig å si noe om barnets egne forutsetninger for å nå ulike mål i leseopplæringen. Her tar jeg utgangspunkt i hvordan barnets selvtillit og muligheter for å oppleve gode mestringsfølelser kan skape de viktigste forutsetninger for en god leseutvikling.

2.1 Leseopplæring av barn med DS og nyere forskning

Formålet med oppgaven er som tidligere nevnt å kunne se nærmere på hvordan leseopplæring av barn med DS blir ivaretatt i enkelte norske skoler idag. Med utgangspunkt i nyere forskning og resultater fra blant annet England, har barn med DS nådd mye lengre i sin leseutvikling idag enn bare for 20 år tilbake ifølge Buckley et.al. (2009). I England har barn med DS gått i vanlige klasser og fått sitt grunnlag i leseopplæringen gjennom ordbildemetoden fra barnehagen. Bruk av ordbildemetoden har lagt grunnlaget for at barn med DS kan nå lengre i sin leseutvikling enn tidligere antatt (ibid).

Et lite tilbakeblikk kan gi et perspektiv på hva jeg mener og ved å gå 40 år tilbake i tid påstod Bruddenhagen(1971) sitert av (Bishop & Mogford 1997) s.166 at :”10 % av barn på 5 år med DS som vokste opp på institusjon var fullstendig stum”. I dag vet vi at sannheten heller var at

de som følge av institusjonsoppholdet mest sannsynlig var deprivert som følge av understimulering og manglende samspill med nærpersoner fra fødselen av. Den gangen visste man også lite om det tidlige samspillet betydning og for omsorgspersonene til barn med DS kan det ha vært en stor utfordring å få til et godt samspill fordi barn med DS reagerer annerledes og seinere på stimulering enn ”typiske” barn. Dette er sikkert noe som kan ha medført til at omgivelsene kunne føle seg usikre på hvordan de skulle forholde seg, noe som indirekte kan ha ført til tilbaketrekning og manglende kommunikasjon og tilknytning i en viktig fase av barnets liv (Rye 1996).

Johnson & Abelson`s 1969, sitert av (Bishop & Mogford 1997) sier at 81% av individer med DS ikke var i stand til å kommunisere på en forståelig måte med andre. Ut ifra det historiske perspektivet kan vi se at både kunnskapen om og synet på utviklingsmuligheter for mennesker med DS har gjennomgått en dramatisk endring.

I min oppgave vil jeg med leseutvikling og ordbildemetoden for barn med DS som teoretisk bakgrunn se på hvordan leseopplæringen ivaretaes i enkelte norske skoler og hvilke faktorer som er med på og hemmer eller fremmer lese-utviklingen for barn med DS. Jeg vil også se dette i lys av lover, forskning og teorier om leseopplæringen. Jeg vil også se på opplæringen i et helhetsperspektiv og hvordan barnets totale situasjon ivaretaes av kommunen, skolen, andre samarbeidspartner , foreldre, medelever og lærere. På denne måten kan jeg kanskje finne ut mer om hvordan alle delene henger sammen og påvirker hverandre ute i praksisfeltet.

Man finner store individuelle forskjeller i ulike studier som er gjort i England hvor noen av barna leser på samme nivå som barn på deres kronologiske alder. I en studie av 49 barn med DS i England (2005) på vanlige skoler med daglige timer i engelsk , kunne 4 av elevene ikke lese. Av de resterende 45 elevene varierte testresultatene på deres lesenivå fra 4 år og 11 måneder opp til 14 år og 3 måneder mens 4 av elevene leste på aldersadekvat nivå sier Hulme et al.,(2005); Snowling et al.(2002). Her finner vi 4 barn som ikke kunne lese og 4 barn som leste på aldersadekvat nivå i den samme undersøkelsen. Utifra det kan man konkludere at resultatene peker på store individuelle ulikheter blant barn med DS (ibid).

Store individuelle forskjeller

Dette bygger opp under påstanden om at det er store individuelle forskjeller hvor man kan finne noen barn som leser på sitt aldersadekvate nivå og barn som ikke kan lese i den samme

undersøkelsen sier Hulme et al.,(2005). Case-studier har også rapportert om enkelt-barn med DS som leser på eller over sitt aldersadekvate nivå ifølge Buckley (1985); Buckley & Bird (1993).

I case-studier, foreldre rapporter og i små gruppe-studier har det også blitt rapportert om tidlige leseferdigheter hvor barn har begynt å lese som 2-3 åringer ifølge Appleton (2000); Appleton, Buckley & MacDonald (2002).

Hva måler disse studiene egentlig?

De fleste av disse studiene sier bare noe om ferdigheter i helordslesing hos den enkelte og det er svært få studier som kan si noe om barnas ferdigheter i staving eller leseforståelse. Evnen til å kunne stave viser seg å være nært knyttet til leseferdigheter mens leseforståelse ser ut til å være minst ett år lavere enn leseferdighetene hos barn med DS sier Byrne et al. (2002). Dette er også noe som mine informanter snakker mye om og jobber med i forhold til sine elever. For å ivareta elevens forståelse for det leste, må barna ha en nærhet til stoffet på den måten at de kanskje har opplevd og kanskje selv har vært med på å skape teksten. Ellers er de avhengige av enkel tekst med mye billedstøtte for å oppnå forståelse. Det blir også anbefalt å bruke flere innfallsvinkler eller kanaler i forhold til lydbøker, filmer og annet om den samme historien for å sikre at barnet oppnår en helhetlig forståelse og eierforhold til innholdet.

Fordeler ved å være i ordinære klasser

En rekke andre undersøkelser fra England konkluderer med at enkelte barn med DS kan lese bedre enn det som er forventet ut ifra deres kognitive og/eller språklige nivå sier Bochner et al. (2001); Byrne et al. (2002); Fowler et al. (1995); Groen et al.(2006); Hulme et al.(2005); Irwin (1989); Laws & Gunn (2002); Snowling et al.(2002). og at de bedre leserne har et bedre muntlig språk ifølge Bochner et al.(2001)og at de som har hatt sin undervisning i en klasse hvor de har vært inkludert, er bedre lesere og har et bedre språk enn de som har gått på spesialskoler/klasser (ibid) og at ferdighetene i helordslesing er gode, men ikke alltid bedre enn avkodingsferdighetene. rapporterer Buckley (2001).

Nylige forsknings studier er smale og tilgangen på god språkopplæring er enda ikke tilgjengelig for alle barn med DS verken i England eller i Norge. Realistiske forventninger til den enkelte kan ikke verifiseres før man kan dokumentere funn som er gjort ved å studere

større grupper av barn som man vet mottar en språkopplæring som er av god kvalitet og som er tilpasset deres behov (Roberts et.al.2008).

Det første lille beviset på fordelene barn med DS får gjennom å følge vanlig leseopplæring i skolen er basert på en langtidsstudie av en gruppe barn med DS utført av Laws et al i (1995) Denne langtidsstudien kan si oss noe om de fordeler man har funnet gjennom den leseopplæringen som blir gitt i engelske skoler. Funnene er basert på en langtidsstudie av en gruppe barn med DS som matchet med hensyn til mental alder i forhold til ekspressivt og impressivt språk. Disse barna matchet også med hensyn til minnespenn. Denne undersøkelsen foregikk over en periode på 4 år hvor den ene gruppen mottok enn mer intensiv leseopplæring i forhold til den andre gruppen. På slutten av perioden lå gruppen som hadde mottatt intensiv leseopplæring betydelig over nivået i forhold til minnespenn, impressivt og ekspressivt språkforståelse enn gruppen som ikke hadde fått denne opplæringen. Målingen viste også at de hadde oppnådd nesten samme nivået som ”typiske” barn gjør i løpet av en 2-års periode i vanlig skole. Alle barna matchet hverandre i forhold til den nonverbale forståelsen på slutten av studiet. Dette er også noe som viser hvilken effekt leseopplæringen har på språk, vokabular og minnespenn. Dette er en effekt som både gjelder typisk utviklede barn, barn med SSV og barn med DS ifølge Ellis & Large (1998); Gatherole & Baddeley (1993).

De nylige studier som er gjort med hensyn til leseframskritt for barn med DS er uansett svært avhengig av hvilket skoletilbud disse elevene får. Ifølge Laws et al (1995) sin studie fikk alle som en av leserne følge vanlig skole og alle de som ikke leste gikk i spesial-skoler i England. Denne studien ble gjennomført når loven om full inkludering i normalskolen ble utviklet og gjennomført uansett hvilket nivå den enkelte eleven befant seg på. I noen kommuner var utdanningsledelsen raskere å tilby inkludering enn i andre kommuner . Dette førte til at barn med ulike modenhets og evnemessige nivåer ble inkludert i vanlig skole i en kommune mens de samme type elever gikk på spesialskole i nabokommunen (ibid). Barna i den vanlige skolen ble fullt inkludert i aldersadekvate klasser og fikk derfor oppleve en mye rikere tilgang på det ekspressive språket enn elevene som gikk på spesialskoler. På spesialskolen var de i et fattig språkmiljø hvor elevene hadde betydelig forsinkede ekspressive og språklige evner i tillegg til å være mentalt retarderte. Dette gjorde at den ekspressive og språklige utviklingen ble forsinket som følge av den begrensede tilgangen disse barna fikk for å oppleve gode språkmodeller i sitt opplæringsmiljø (ibid).

Forutsetninger som fremmer en god leseutvikling

Individuelle ulikheter i leseutvikling for ”typisk”utviklede barn er påvirket av barnets generelle kognitive nivå hevder blant annet Boudreau (2002); Ellis & Large (1998) ; det visuelle og verbale korttidsminne sier blant annet Brady, Mann, & Schmidt (1987); Brady, Shankweiler, & Mann (1983); Ellis & Large (1998) og de muntlige ferdighetene, spesielt den grammatiske forståelsen ifølge Muter & Snowling (1998).

Noen studier har begynt å utforske hvilke faktorer som bidrar til individuelle forskjeller i barn og voksne med DS sine språklige evner . Her finner man at det ser ut til å være de samme faktorene som nevnt ovenfor som er avgjørende, men at typen eller intensiteten av leseopplæringen allikevel er noe som kan føre til forbedret uttale, språk og verbalt korttidsminne. Hva som er de signifikante forskjellene i rapportene er vanskelig å tolke (Roberts et al 2008).

Når man sammenligner lesere og ikke-lesere blant mennesker med DS gjennomført av Laws & Gunn (2002) har man funnet at lesere utfører bedre på målinger av nonverbal kunnskap enn ikke-lesere. Dette skjer selv om en har utelukket eventuelle hørselsproblemer hos deltakerne, noe som er en vanlig tilleggs vanske hos barn med DS. I kontrast til dette fant Boudreau (2002) at ikke-verbale kognitive egenskaper ikke var betydelige sammenlignet med ord-gjenkjenning men at de var betydelige sammenlignet med non-ords lesing i studier som har inkludert lesere og ikke-lesere med DS. Dette er noe som viser at de som har knekt lesekode etter hvert blir i stand til å bevege seg fra ortografisk lesing til å kunne avkode og lese non-ord i motsetning til barn som ikke kan lese.

Ordgjenkjennings-egenskapene hos mennesker med DS har vært vist seg å være være mye bedre sammenlignet med visuelt og verbalt minnespenn i en rekke studier utført av blant annet Fidler, Most, & Guiberson(2005); Fowler et al., (1995); Kay-Raining Bird et al.(2000); Laws (1998); Laws, Buckley, Bird, MacDonald, & Broadley, (1995); Laws & Gunn (2002) .

Karlstadmodellen

Karlstadmodellen som tilnæringsmåte og veiledningsmodell i forhold til barn med store språkvansker. Modellen er utviklet av den svenske professoren i fonetikk og spesialpedagogikk Iréne Johansson og representerer en helhetlig foreldrefokusert teoretisk og praktisk modell som strekker seg fra tidlig språkstimulering av nyfødte til lese- og skriveopplæring i skolealder (Bergem og Rognlid 2003)

Veiledningsmodellen, eller Karlstadmodellen som den ofte blir kalt, handler fremfor alt om strukturert, systematisk, repeterende og kontinuerlig trening av språk og kommunikasjon. Målet er å fremme grunnleggende ferdigheter i kategorier av enkeltord og setningsstruktur til flerordsyttringer av enkel og kompleks karakterer. Språktreningen er satt i et helhetsperspektiv der barnets egenaktivitet og initiativ vektlegges. Barnet skal aldri være tilskuer eller passiv mottaker, men delta aktivt. Språk og kommunikasjon utvikles som en integrert del av barnets totale utvikling, og i et samspill mellom barnets indre forutsetninger og ytre påvirkning fra barnets miljø. Språkutviklingen sees også i lys av transaksjonisme, det vil si at barnet lærer gjennom samspill med andre, og at mening skapes i en sosial sammenheng (Karlstadmodellen.se)

Hvilke faktorer kan predikere en god leseutvikling?

I en langtidsstudie gjennomført av Kay-Raining Bird et al. (2000) kunne man predikere framgangen i avkodings -ferdighetene utifra barnets verbale minnespenn på starten av studiet. Dette gjorde man etter å ha kontrollert resultatet i forhold til barnets kronologiske alder, mentale alder og fonetisk gjenkjenning. I en tilsvarende undersøkelse med 30 barn og unge voksne med DS som gikk over en 5 års periode utført av Laws & Gunn (2002) ble det funnet at det verbale minnespenn i starten av studien var en betydelig faktor for å kunne predikere lese-framgangen 5 år seinere. Disse funnene innebærer at verbalt minnespenn spiller en avgjørende rolle i leseframgangen og at dette er et funn som skal tas med i beregningen når man planlegger leseundervisningen for barn med DS.

Mennesker med DS som har et bedre muntlig språk ser også ut til å ha bedre ordgjenkjenning og avkodingsferdigheter ifølge Fowler et al. 1995; Kay-Raining Bird et al. 2000; Laws et al., 1995; Laws & Gunn 2002. Hulme et al.2005 rapporterer en betydelig sammenheng mellom ord lesings egenskaper og vokabular forståelse på starten av deres langtidsstudie uten å finne noen sammenheng i de fonologiske kunnskaper.

De rapporterer om et omvendt mønster for typisk utviklede barn,- hvor deres fonologiske kunnskaper har størst betydning for å kunne predikere deres leseutvikling men ikke vokabular forståelse og ordlesings egenskaper (ibid). Utifra dette kan man konkludere med at barn med DS har store fordeler om de gies en leseopplæring som går fra ord-gjenkjenning i starten av sin opplæring og etter hvert innsnevrer dette til de fonologiske kunnskaper som også gjør det mulig å tolke non-ord og ukjent tekst.

Leslie Duffen og ordbildemetoden

Ordbildemetoden kom i gang som en følge av at Leslie Duffen (faren til Sarah) hadde introdusert Sarah for å lese når hun var 3 år. Spesielt hadde han lært henne å lese ord og setninger som var utviklingsmessig hensiktsmessige ord som hun kunne bruke i det muntlige språket sitt. Da han startet, snakket Sarah veldig få ord og Leslie observerte at ordene som de leste, dukket mye raskere opp i det muntlige språket hennes, enn ord hun bare hadde hørt. Faren følte at hennes avanserte framskritt i en alder av 11 år (Sarah snakket bra og leste nesten på et aldersadekvat nivå og hadde sin skolegang i en ordinær klasse) først og fremst skyldtes denne oppdagelsen av lesing som en nøkkel inn til Sarahs iboende evner til å knekke lesekode Duffen 1976 referert av (Roberts et. al.,2008). Sarah kunne lære språk mer effektivt ved å se og prosessere tekster visuelt heller enn bare å høre det. Dette viste hvorfor språkopplæring av barn med DS i stor grad hadde mislyktes fordi den hadde blitt formidlet gjennom barnets svakeste kanal som er den auditive. Leslie presenterte sine oppdagelser for Sue Buckley og hennes medarbeidere noe som førte til at de senere utviklet ordbildemetoden ved universitetet i Portsmouth.

Etter å ha brukt denne metoden i England i mer enn 20 år er det nå enighet om at barn med DS har spesifikke uttale og språkvansker som gjør at deres uttale og språkutvikling er betydelig forsinket i forhold til deres verbale og mentale evner iflg. Chapman & Hesketh (2001); Millet (1999). Bortsett fra den mentale retardasjonen som man finner hos barn med DS ser man at de problemer som barn med DS sliter med, har mange likhetstrekk med innlæringsvanskene som også barn med spesifikke språkvansker har (ibid)

2.2 Leseutvikling for typiske barn

Lyster (2010) analyserte faktorer som påvirket leseforståelsen på 7 trinn som viste at morfologisk bevissthet ved skolestart kunne forklare en unik del av variasjonen mellom barna utover hva ordavkodingsferdigheter og lytteforståelse kunne forklare. Dette tilsier at språklig bevissthet på morfemnivå også bør være sentralt i både den grunnleggende leseopplæringen og i det forebyggende arbeidet. Muter et al.(2004) fant at både bokstavkunnskap og fonembevissthet ved skolestart predikerte signifikant elevenes ferdigheter i ordlesing ett år senere. Dette er noe som samsvarer med den mest utbredte forklaringen på sammenhengen mellom bokstavkunnskap i førskolealder og leseferdighet i skolealder: Kunnskap om bokstavnavn fremmer andre viktige ferdigheter for skriftspråk slik som kunnskap om bokstav-lyd og fonem bevissthet, som igjen er underliggende faktorer som er avgjørende for innlæringer av det alfabetiske prinsipp og lese-og staveferdigheter (Foulin 2005;Goswami & Bryant 1990: Wagner & Torgersen 1987).

I begynneropplæringen på skolen er det derfor viktig å både fokusere på bokstavenes lyd, navn og form, som går under formell bokstavkunnskap i tillegg til å arbeide grundig med lyd og bokstavfunksjoner i ord (funksjonell bokstavkunnskap) (Frost 1999).

Den kunnskap som de siste årene er utviklet rundt lesing og leseutvikling er i første rekke knyttet til kunnskap om hvordan ord leses. Det har vært stor enighet om at det er to hovedprosesser som inngår i leseprosessen. Disse modellene beskrives også som to-veis-modeller, noe som antyder at det er to måter eller veier en leser kan bruke for å nå sitt leksikon på. En av prosessene er en indirekte vei der det skrevne ord må kodes om fonologisk før det kan kobles til den lydkode eller det ord leseren har lagret i sitt leksikon eller språklige langtidsminne. Ordets fonologiske identitet skapes preleksikalt, før ordets mening kan hentes fram i leksikon. En mer direkte vei er når leseren identifiserer flere bokstaver som en struktur, noe som gir en direkte tilgang til det verbale leksikon.

Tidlig i barnas leseutvikling kan man se at de har en logografisk gjenkjenning av ord som man finner på plakater. Da vet barnet hva står der og har lært å kjenne igjen ordet utifra den bestemte konteksten som ordet befinner seg i. Dette er noe som mange husker da de ”leste” skilter som SHELL og ESSO med mer som liten og var kjempestolt. Men sannheten var jo heller at vi visste hva som stod der gjennom foreldres eller andres informasjon. Allikevel følte

vi stolthet over å mestre dette, noe som kanskje kan gi oss et lite perspektiv på hvordan ordbildemetoden kan bidra til å skape motivasjon hos barn i sin leseopplæring.

Denne ortografiske strategien representerer den mest avanserte form for ordavkodning. Nå er det ords ortografiske struktur som identifiseres før den fonologiske identitet vekkes til live. Når barn bruker den ortografiske strategien bygger det på kunnskap som barnet har lagret i sitt leksikon om ords struktur og rettskrivningsregler. En direkte, ortografisk strategi kan ikke sammenlignes med den visuelle identifiseringsstrategi som nyttes på det logografiske stadiet i leseprosessen. Når barnet tar i bruk en såkalt ortografisk strategi benytter det også en direkte vei inn i sitt språklager, sitt leksikon, men ved bruk av en logografisk strategi bygger barnet, som nevnt ovenfor, sin ordgjenkjenning på visuelle elementer i ordet. (Lyster 2010).

2.3 Leseutvikling for barn med DS

Barn med DS lærer å lese slik som andre barn gjør det og ved hjelp av de samme metodene. De utvikler seg gjennom de samme nivåer som andre barn. Først etablerer de et vokabular av ordbilder. Dette blir kalt ortografisk lesing. Dernest bruker de lydene for å stave seg fram til ordene kalt alfabetisk lesing. Likevel støtter de seg lenger til ortografiske strategier enn andre barn gjør og de har en dårligere språkkunnskap enn andre barn når de begynner å lære å lese. Iløpet av de siste 20 årene er det også gjort undersøkelser som viser at barn med DS har store fordeler i leseopplæringen om de starter med helordslesing så tidlig som mulig. Dette vil danne grunnlaget for ortografisk gjenkjenning hos barnet og de vil etter hvert kunne finne veien inn til den fonologiske avkodningen. Med andre ord så vil rekkevidden av ferdigheter og muligheter som er nødvendige for å lære å lese og skrive være mye mer variert for barn med DS enn andre barn. Barn med DS kan ha en ujevn leseprofil. Lesing av ordbilder er en styrke, mens de kan ha vansker med å mestre lydering. Språkkunnskapen deres er mer begrenset enn for de fleste andre barn som kan lese like mange ordbilder. Mens de går gjennom de samme trinnene som alle andre barn i sin leseopplæring trenger barn med DS at trinnene deles opp i mindre enheter og mye mer trening på hvert trinn (Johansson, 1997).

Det er mange variabler som påvirker lærekurven for barn med DS. Det kan være språkforståelse, alder, hørselstap, taleferdigheter, fonologisk oppmerksomhet, leseferdigheter, staveferdigheter, minnespenn og evnen til å føre en samtale. Læringen påvirkes også over den mulighet de har til å få hjelp med sin leseutvikling hjemme (Buckley & Bird 2007).

Det som i alle fall er tilfellet hos barn med DS og som skiller dem fra typiske barn i leseopplæringen er at de vil ha store fordeler om de får lære seg ordbilder gjennom den visuelle kanalen så tidlig som mulig. Dette gir store fordeler når de senere skal starte den ordinære leseopplæringen. Gjennom utallige repetisjoner, ordgjenkjenning og et stort vokabular blir de etter hvert i stand til å gå samme veien som typiske barn gjør gjennom fonologisk lesing hvor lydene eller morfemer skal trekkes sammen til hele ord (ibid).

2.4 Utviklingshemning

Hva sier ordet utviklingshemning oss? Om man snur ordet får man hemning i utviklingen, en forsinket eller annerledes utvikling. Mellom 1% og 3 % av befolkningen har en utviklingshemning. Forekomsttallene varierer blant annet fordi målemetoder endres og fordi grensene for hvem som kommer inn under gruppen endrer seg (Grøsvik, 2008). Hvem som kommer inn under gruppen varierer også med alder, men gruppen er størst i skolealder. Dette er fordi enkelte ferdigheter kun kreves i skolen (Drew & Hardman, 2007).

Begrepet mental retardasjon er en internasjonal betegnelse på det vi i Norge betegner som psykisk utviklingshemning. Generelle lærevansker og lærehemming er også begreper som benyttes om noenlunde de samme fenomenene. American Association on Intellectual Disability and Developmental Disabilities definerer mental retardasjon slik;

«Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18.» (AAIDD2002).

Mental retardasjon innebærer således både nedsatt evnenivå, men også nedsatte adaptive ferdigheter. Det skilles mellom ulik grad av mental retardasjon. I klassifikasjonssystemet ICD10 (2006) skilles det mellom mild (IQ 50 - 69), moderat (IQ 35 - 49), alvorlig (IQ 20 -34) og dyp (IQ under 20) mental retardasjon.

Disse gradene inngår i ulike klassifikasjonssystemer og med noe ulike formuleringer, men ifølge Hodapp og Dykens (2004) dreier kriteriene seg i hovedsak om grad av nedsatt intellektuell fungering og grad av nedsatt sosial-adaptiv fungering. I tillegg er det et kriterium at nedsatt evnenivå opptrer tidlig i livet (Hodap og Dykens, 2004). Dette innebærer at vi har å gjøre med mennesker som fungerer svært forskjellig. En person med mild mental

retardasjon kan fungere i arbeidslivet og kan tilpasse seg samfunnet på mange områder, mens andre igjen trenger mye hjelp og støtte gjennom hele livet (ibid)

2.5 Down Syndrom

Diagnosen Down syndrom ble første gang beskrevet av en lege som het John Langdon Down i 1866. På den tiden ble diagnosen kalt for mongolid idioti eller mongolisme. Down trodde at mange av de symptomene som han fant hos disse menneskene med DS var typiske for den mongolske rase. Det mongolske folket ble derfor regnet for å være blant de mest primitive mennesker sammen med svarte og kvinner. Mye har skjedd siden den gang og i 1961 fant man årsaken (Lejeune et.al ,1959) og hvilke kromosomer som stod bak lidelsen. Dette førte til et endret syn i forhold til de etniske årsaker.

Tilstanden representerer omkring en tredjedel av de som blir født med moderat til dyp psykisk utviklingshemming av befolkningen.

Barn med DS har flere risikofaktorer rundt og etter fødsel, men flere overlever idag som følge av bedre medisinske kunnskaper. Rundt 20% dør allikevel iløpet av de to første årene som følge av ulike medfødte defekter eller komplikasjoner. Av de som overlever er normal levealder rundt 40 eller 50 år. Av 60 gutter som blir født med DS blir det født 40 jenter med DS (Gibson, 1981). Barn med DS har stor tunge i forhold til kjeven og munnhule. Tungen er også slapp på grunn av hypotoni som er vanlig for barn med DS, noe som vanskeliggjør artikulasjonen hos barna. De har også problemer med gjentatte mellom-ørebetennelser noe som fører til nedsatt hørsel hos disse barna. Dette er en av årsakene til at den auditive kanalen hos barna fungerer dårlig og dette er også noe som i stor grad påvirker språkutviklingen til barn med DS (ibid). De ulike vanskene som er oppsummert her representerer ekspressive vansker hos barn med DS, noe som gjør at bruk av Alternativ og supplerende kommunikasjon i mange tilfeller kan utgjøre en viktig kommunikasjonskanal for barnet, noe jeg vil omtale nærmere under neste kapittel.

2.6 ASK /Alternativ og supplerende kommunikasjon

Alternativ kommunikasjon blir brukt for å erstatte det ekspressive språket som ikke er der mens supplerende kommunikasjon brukes for å støtte opp om et språk som er der, men som trenger å bli forsterket gjennom supplerende kommunikasjon. Med andre ord vil alternativ kommunikasjon eller ASK være et alternativ til å tale og supplerende kommunikasjon er en støtte og forsterkning i tillegg til det ekspressive språket. Det er store individuelle ulikheter hos de som trenger alternativ eller supplerende kommunikasjon (Tetzchner og Martinsen, 2004) En stor undergruppe av ASK- brukere forstår det andre sier og forstår det som skjer rundt dem. Årsaken til at de trenger en ikke-vokal kommunikasjonsform kan blant annet skyldes motoriske hemninger i forhold til taleapparatet som gjør det vanskelig å snakke. Vanskeligheter med å kommunisere med andre vil få konsekvenser på alle livsområder (ibid). Ved å bruke ASK overfor disse barna vil man gi dem bedre selvfølelse, selvværd og øke deres muligheter til å kunne delta i aktiviteter og lek med andre barn. Det å se på seg selv som et likeverdig og selvstendig individ er i samsvar med det som Tetzchner og Martinsen (2004) kaller for en ”*kommunikativ autonomi*”. Det handler rett og slett om å få lov til å være den man er og få uttrykke det på lik linje med alle andre. For barn med DS kan det være vanskelig å uttrykke seg på grunn av artikulasjonsvanskene som barna ofte har. I barnehagen og iløpet av den første delen av sin språkutvikling kan det derfor være nyttig å bruke såkalt tegn til tale som et supplement til den talen som disse barna har. Nå anbefales det sterkt at man i stedet eller i tillegg til tegn til tale tar i bruk ordbildemetoden, da dette i mye større grad representerer en direkte vei inn til både lesing og språk (Buckley et al.,1997;Dolva og Aalandslid(red), 2006)

Det finnes ulike former for ASK som kan kategoriseres i manuelle, materielle og grafiske tegn. Tetzchner & Martinsen,(2004); Beukelman & Mirenda (1992) hevder også at kroppsspråk kan betegnes som et ASK-system. Overfor barn med DS i min undersøkelse har tegn til tale vært et vanlig supplerende kommunikasjons-hjelpemiddel for flere av barna både i skolen og barnehagen.. Dette er et system som er bygd på at man lager tegn ved hjelp av kroppen/ansiktet og hendene og jeg har derfor valgt å ta det med her. Jeg vil nå gå nærmere inn på grafiske tegn og på den non-verbale kommunikasjonen

Grafiske tegn er et kommunikasjonshjelpemidler som spenner seg fra enkle pekeplater til apparater basert på avansert datateknologi. Eksempler på dette er blisstegn, piktogrammer, Picture communication symbols (PCS), rebus og leksigrammer (Tetzchner & Martinsen, 2004). I min undersøkelse kom det fram at noen av barna brukte PCS på dagtavler og i

kommunikasjonsbøker. Det som er viktig med kommunikasjonsbøker er at barna kan gjøre seg forstått i andre kontekster enn de som barnet er kjent i. Dette gir barnet flere muligheter i forhold til sitt nærmiljø og øker barnets mestringmuligheter på ulike arenaer.

ASK-begrepet omfatter også kroppsbaserte uttrykksmåter, mimikk, gester og kroppsholdning. (Beukelman & Mirenda, 1998). Mye viktig informasjon ville gått tapt hvis ord og setninger skulle være det eneste som forteller oss noe i mellommenneskelig kommunikasjon. (Ulvehøj, 2008) Det meste av kommunikasjonen skjer faktisk via den non-verbale kommunikasjonen. Non-verbal kommunikasjon er kommunikasjon som skjer via gester, mimikk og kroppsspråk. Der er ansiktsuttrykket et av de viktigste signaler som kroppsspråket vårt uttrykker. Dette er fordi man til vanlig ser på hverandres ansikt når man kommuniserer. Ved å ta utgangspunkt i ansiktsuttrykket kan man se om et barn er glad, trist, sint, skeptisk osv. På en annen side blir det som man uttrykker verbalt forsterket gjennom kroppsspråket. Når det gjelder barn som har talevansker, sies det at de støtter seg i større grad til den non-verbale kommunikasjonen. Den non-verbale kommunikasjonen antydes å utgjøre helt opp mot 90 % av totalkommunikasjonen (ibid). Med tanke på barn med DS og det som har kommet fram i intervjuene synes jeg at dette er et viktig poeng å ta med. Det har ofte blitt nevnt at disse barna tydelig viser hva de vil/ikke vil med hele kroppen.

2.7 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeidet er kanskje det viktigste stikkordet i barns møte med skolen. Anne Stina Dolva (2009) har gjennom sin dr.gradsavhandling gjennomført ulike typer intervju av foreldre til 43 barn med DS. I avhandlingen har hun sammenfattet noen erfaringer som disse foreldrene sitter inne med i sitt møte med skolen. En av foreldrene ønsket i den forbindelse å formidle noe til andre foreldre i samme situasjon, sit:

” Tro på dere selv og det dere mener er viktig for deres barn. Vær åpen for forslag til løsninger-men vit at det er foreldre som kjenner barnet best. Lytt til andres løsningsforslag. Foreldre må være trygge på opplegget. Trygge foreldre gir trygge unger!” sitat av Dolva(2009) I:Dolva og Aalandslid(red.) (2006) s.40.

For at både skole og hjem skal kunne bruke hverandre som ressurser i forhold til barnet må denne kontakten være bygget på en gjensidighet med hensyn til at begge parter både er lett tilgjengelige og representerer noen som man har tillit til og som kjenner og ser barnet. De kan ha både sammenfallende og ulike oppfatninger av barnet. Dette er noe som kan bidra til å styrke, nyansere og berike bildet av barnet som på de ulike arenaer vil være under utvikling på flere plan. Befring (1997) kaller det for et ”berikelsesperspektiv” når individuell variasjon i seg selv blir sett på som en kvalitet både for opplevelse, læring og personlig utvikling for den enkelte.

Familiesentrert forskning understreker at familien er den viktigste faktoren i et barns liv. Uttalelsen ovenfor gjenspeiler dette og grunnprinsippene i uttalelsen samsvarer også med de nyere tilnærminger til barnehabilitering, kjent i Canada som familiesentrert service (King, S.M., Rosenbaum og King G.A. 2008). Kjernen i denne filosofien er at familien er det mest konstante i barnets liv og familiesentrert service bygger på partnerskap mellom foreldre og tjenesteytere og en anerkjennelse av at foreldre er de som kjenner eget barn best og vil barnets beste. Videre bygger det på en erkjennelse av at familier er forskjellige og unike og at barn fungerer og utvikler seg best når de lever i en familie og i et nærmiljø som er støttende. Dette innebærer at barnet kan påvirkes av familiens stress og mestring (ibid).

En forelder uttrykker det slik sitert av Dolva (2009) I: Dolva og Aalandslid (red) (2006) s.41:

”...når skolen fungerer bra har vi det bra. Da får vi mer overskudd!”

Dette er et utsagn som bekrefter hva som skal til for at familien skal oppleve et overskudd for å fungere som en støtte for barnet. Det å oppleve at barnet trives og har det godt samtidig som omsorgspersonene blir ivaretatt og får aksept gjennom et godt samarbeid er med på å skape gode og oppbyggende spiraler for alle i en familie. Med dette som utgangspunkt vil også familien tåle mer stress og belastninger fordi de føler seg ivaretatt og opplever sammenheng og mening med tilværelsen eller GRR (generalised resistance resources) som er Antonovsky begrep (Gjærum, 2008). Ingen ting kan vel være mer meningsfullt for foreldre enn at både de og barnet blir sett på som viktige ressurser på en skole.

2.7.1 IOP/ Individuell opplæringsplan

Når det gjelder retten til spesialundervisning gjelder fremdeles prinsippet om en individuell opplæringsplan. Den sakkyndige utredningen skal danne grunnlaget for IOP og denne skal være kontrakten mellom skolen, eleven og foreldrene. Tilbudet om spesialundervisning skal så langt råd er utformes i samarbeid med eleven og foreldrene til eleven, og det skal legges stor vekt på deres syn (Jf. Opplæringslovens § 5-4). På denne måten er også opplæringsloven i tråd med at foreldrenes syn skal tillegges stor vekt. I skolen skal man så langt det er mulig involvere foreldrene i planlegging og gjennomføring av IOP. Ved gjennomføring skal hjemmet så langt de kan følge opp lekser og oppgaver som eleven får med seg hjem. Dette vil være med på å styrke barnet på veien mot de mål som er satt opp. Når foreldrene deltar aktivt i utarbeidelse av en IOP-plan vil de også få et eierforhold til de mål som blir satt opp. Dette kan bidra til større motivasjon i forhold til de ting skal følges opp hjemme og foreldrene vil også føle seg mer kompetent og motivert til å følge opp barnet.

Foreldrenes følelse av kompetanse og mestringsopplevelse i forhold til sitt eget barn er en viktig faktor som bør ivaretas når IOP utarbeides. Der kan de komme med verdifulle innspill utifra hvordan de kjenner barnet sitt. Da er det viktig at pedagogen som er ansvarlig for IOP kan lytte og sette sine egne syn til side slik at foreldrene i størst mulig grad får påvirke det som skal stå i planen. Dette handler om å styrke foreldrenes rolle og gi plass for den unike kjennskapen som de har til sitt eget barn. For foreldre er det viktig å bli tatt på alvor og få opplevelsen av å ha faglig integritet i forhold til skolen og sitt barn. For mange foreldre kan skolen oppleves som en overveldende og vanskelig arena. Ved å oppleve mestring og oversikt på et tidligst mulig tidspunkt kan de selv utgjøre en viktig faktor i barnets skolehverdag. Det er skolen sitt ansvar og plikt å ta foreldrenes perspektiv og ønsker på alvor. Ingen trenger det mer enn foreldre til barn med spesielle behov. De har gjerne mange ting de ellers må forholde seg til og kan ofte føle seg maktesløse. Skolen er i en særposisjon med hensyn til å kunne styrke foreldrene og gi dem opplevelsen av å ha kontroll. Føler de denne kontrollen på en arena er det enklere å oppnå kontroll på andre arenaer. I Tidemand-Andersen (2009) kap. 5 I: Dolva & Aalndslid (red) (2006) refererer hun til en undersøkelse utført av Løge, Bø, Omdal, Thorsen (2003) s.85 som oppsummerer at: "Foreldre som blir ønsket velkommen er mer åpne og positive til samarbeid". I samme undersøkelsen fortelles det også at foreldre uttaler at det første møtet med skolen setter i gang en sterk emosjonell prosess der følelser varierer utifra hvordan de opplever at barnet blir tatt imot enten som et problem eller en ressurs (ibid)

Dette er også i tråd med Antonovskys begrep ”generaliserte motstandsressurser” (generalised resistance resources, GRR) som har det til felles at de er utviklet gjennom gjentatte livserfaringer som bidrar til at man ser på verden som meningsfull og håndgripelig underveis i denne prosessen (Gjærum, 2008). Ingen ting kan vel være mer meningsfullt for foreldre enn at både de og barnet blir sett på som viktige ressurser på en skole.

2.7.2 En god skolestart eller utsatt skolestart for barn med DS?

Nå er det slik at barn med DS er svært ulike med hensyn til hvilke kommunikasjonsferdigheter de har ved skolestart og mange barn har vansker med språk og kommunikasjon (Berglund, Eriksen & Johanssen 2001; Fowler, Gelman & Gleitman 1994 referert av (Dolva og Aadlandslid(red) 2006). For å få en best mulig innsikt i barnets styrker og svakheter før skolestart er barnehagen og foreldre viktige informasjonskilder. Disse tingene bør være kartlagt i forkant, også med tanke på hvilket undervisningsmaterieell man skal tilby barnet ved skolestart (ibid).

En annen ting er at barnet ved skolestart må bli kjent med en ny sosial arena med andre spilleregler enn det som barnet for eksempel har møtt i barnehagen.

For barn som ikke har den samme forståelsen av sine omgivelser som ”typiske” barn har, kan det ta lang tid å venne seg til den nye hverdagen. Det krever gode og gjennomtenkte tiltak for å forebygge eventuelle vansker og ivareta en god prosess for barnet. Opplæringen i grunnskolen skal starte det kalenderåret barnet fyller 6 år. Dersom det etter sakkyndig vurdering er tvil om barnet er kommet tilstrekkelig langt i utviklingen til å starte på skolen til vanlig tid, kan foreldrene kreve at skolestart utsettes ett år. Mange foreldre velger utsatt skolestart for barn med DS (Jf.opplæringsloven §2-1). 40 % av barna som omfattes av denne studien fikk innvilget et ekstra år i barnehagen referert av Dolva (2006) kap.3 I (Dolva & Aadlandslid (red)2006).

I NOU 2001:22; Fra bruker til borger, kommer det fram at: «Mange foreldre opplever at de må kjempe for å få til en god skolestart for sine barn».

Om barnet får innvilget et ekstra år i barnehagen kan det brukes til å forebygge lesevansker og fremme elevens språklige bevissthet gjennom blant annet bruk av ordbilder. Årsaken til utsatt skolestart kan blant annet sikre barnet med DS en god start i sin leseutviklingen . Stanovich (1986) har blant annet skrevet mye om disse faktorenes betydning og bruker termen «*Matteus*

effekten» som en betegnelse på at gode lesere blir bedre, mens svake lesere blir dårligere. Årsaken ligger i at de gode leserne blir mer motivert for å lese, får positive forventninger til å prestere og utvikler kognitive ferdigheter som vokabular. I motsatt fall kan tidlig nederlag i lesing føre til at motivasjonen synker og at eleven med stor sannsynlighet vil unngå å lese. Dette gjør også at personer rundt eleven er med på å skape lavere forventninger til elevens prestasjoner, noe som naturlig vil gjøre lesing til en lite motiverende (Stanovich 1987). I Dolva (2009) sin dr.gradsavhandling om temaet ”utsatt skolestart”, forteller ikke studien noe om de individuelle årsakene til en utsatt skolestart. Men viser til et utsagn av en forelder til et barn med DS som uttrykker at utsatt skolestart er noe som foreldrene vil kunne avgjøre selv gjennom sitt kjennskap til barnet sitt (ibid). Barn med DS kan ha ulike vansker med å formulere eller uttrykke sine behov både på grunn av artikulasjonsvansker, ordforråd, semantisk forståelse og forståelse for sosiale kontekster. Derfor må også skolen tenke struktur, forutsigbarhet og oversikt for barnet, slik at tryggheten ivaretas. Da er det også viktig å vurdere utsatt skolestart og høre på den enkelte familie for å kunne sikre barnet en god start.

2.7.4 Brukermedvirkning

I Norge står begrepet brukermedvirkning sterkt og tankene rundt dette begrepet bygger på prinsippet om autonomi og ethvert menneskets rett til å bestemme over sitt eget liv. Dette gjelder også deltakelse i beslutninger som gjelder egen situasjon, utifra trivselsmessige, pedagogiske eller helsemessige formål (Bøckmann, S.,2008).

Brukermedvirkning kan og må foregå på ulike nivåer, og i skolen skal man som spesialpedagog eller lærer være våken for brukerens behov og interesser. Når barnet har problemer med å uttrykke seg klart nok ,sitter de pårørende inne med verdifull kunnskap om barnet sitt gjennom mange år. De blir derfor en uvurderlig instans i skolens arbeid for å sikre eleven en god integritet på skolen og i klassen. Dette gir også grunnlaget for at læring kan skje.

Men det er ikke uproblematisk og skolen har lange tradisjoner når det gjelder sine roller og meninger om hvordan undervisningen skal foregå. Tangen R., Dalen M. og Sætersdal B. , omtaler denne problematikken grundig i kap. 32 i Spesialpedagogikk, 2006.

2.7.5 Foreldrenes rolle i dette samarbeidet

I forhold til foreldres rolle i et samarbeid har forskere både i Skandinavia og internasjonalt vært svært lite opptatt av foreldrenes forhold eller rolle til skolen og spesialpedagogiske tiltak. Forskningen har vært mer opptatt av ”krisen” som foreldre gjennomlever ved å få et funksjonshemmet barn og hvordan krisen bearbeides slik at de kan oppnå en aksept og handlingsberedskap i forhold til barnet. Mange som har funksjonshemmede barn i dag sier at det verste med å få et funksjonshemmet barn, er det byråkratiet som de må slåss mot for å få de rettigheter som de har krav på. (Dolva 2009). Derfor er det tankevekkende at så få har forsket på nettopp foreldrenes perspektiv og rolle i et foreldresamarbeid med skolen. Dette samarbeidet vil jo være en viktig brikke for å kunne styrke foreldre i en sårbar og utsatt livssituasjon som det er å ha et barn som er funksjonshemmet. Ikke minst vil det være viktig for dem å bli hørt i dette samarbeidet i motsetning til å måtte kjempe på skolens arena om barnets livsvilkår. Som pedagoger på en skole er det viktig å kunne ha det perspektivet at ting som fungerer på skolen ikke nødvendigvis fungerer hjemme. Det er og skal være forskjell på barnets ulike arenaer og hjemme skal barnet først og fremst få lov til å kunne slappe av og være seg selv. Ofte kan foreldre til barn med funksjonshemninger oppleve at skolen stiller urimelige krav til hjemmet med hensyn til barnets opplæring og oppfølging.

Forskning som er blitt gjort de senere år viser også at det er et gap mellom de ulike syn som skolen og foreldrene har på barnets utvikling i et livsløpsperspektiv sier Sætersdal, Dalen og Tangen kap.32 i: Befring og Tangen (red.) 2008). Foreldre har en tendens til å legge hele livsløpsperspektivet på barnets opplæring mens spesialpedagog, lærere og andre fagfolk forholder seg til mer kortsiktige målsetninger for barnet (ibid).

Samtidig er det viktig at man også forstår foreldrenes syn og tar det på alvor. De har et ansvar for barnet som strekker seg langt utover skoletiden, noe som for deres del vil være en byrde som innebærer langt flere bekymringer enn om barnet lærer å lese.

2.7.6 Spesialpedagogens rolle

For spesialpedagogen vil det være viktig å lykkes med for eksempel leseopplæringen i skolen og for foreldrene er barnet et menneske som vil trenge deres omsorg resten av livet. Dette gir

de ulike aktører i barnets liv perspektiver som på flere måter er motsetninger . Da er det ikke så rart at interessemotsetningene som oppstår kan føre til at de to partene har få eller ingen sammenfallende interesser i forhold til barnets beste. På en annen side er det viktig at foreldrene ikke blir en forlengende arm for spesialpedagogen/læreren i leseopplæringen og får pålagt for mange oppgaver hjemme. Dette kan på sikt ødelegge et verdifullt og naturlig godt samspill mellom foreldre og barn, noe som kan,,sit: ”føre til ikke-ønskelige relasjonsforandringer i familien.”(Sætersdal, Dalen og Tangen, kap.32, s.734, I:Befring og Tangen (red)(2008).

”Nye metoder eller intervensjonsprogrammer kan være, uansett hvor gode de er, til liten gevinn om de tar sikte på å forandre, belære eller forstyrre det naturlige og hensiktsmessige samspillet som forekommer i de aller fleste foreldre-barn-forhold” (Arnesen., Eriksen og Kristoffersen 1995).

2.7.7 Sammenfallende syn og perspektiv på barnet i et samarbeid

I dette samarbeidet som i alt annet samarbeid med foreldre uansett funksjonsvansker eller ei skal foreldre møtes med respekt, evne og vilje til å ta deres perspektiv og å utvikle et reflektert forhold til egen rolle, egne holdninger og egen praksis, noe som innebærer å anerkjenne foreldrene som sentrale aktører i barnets liv. Bø (2002) sier mye viktig om dette og understreker at et fruktbart samarbeid blant annet innebærer at foreldrene ser meningen i samarbeidet og i de oppgaver som de blir pålagt i forbindelse med barnets lese-opplæring i skolen. Ved at de får oppleve egen innflytelse i et samarbeid preget av gjensidighet og støtte vil det indirekte kunne få positive følger for den oppfølging som de selv kan bidra med i forhold til barnet sitt. Forutsetningene for å få til en slik type samarbeid er at fagfolk har spesifikke kunnskaper om barnet i dets ulike kontekster, noe som også stiller konkrete krav til empati, kompetanse i kommunikasjonen og samarbeidet mellom skole og hjem. Selv om det i utgangspunktet er begges ansvar å ivareta et godt samarbeid er det først og fremst fagfolkene som må ha hovedansvaret og sørge for at kontinuiteten og samarbeid med andre parter blir etablert for å sikre et best mulig nettverk rundt det enkelte barnet. Foreldre som har et barn med funksjonshemming vil på ulike måter være i en sårbar livssituasjon, noe som gjør det særdeles viktig å møte dem med forståelse og ivareta en trygg relasjon ved at de opplever kontinuitet og initiativ fra skolen i dette samarbeidet.

2.7.8 Foreldre som ressurs

Det er spesielt viktig å se på foreldrene som ressurs i dette samarbeidet, noe som på sikt bygger på prinsipper om å styrke både foreldres og fagfolks evne til å mestre de ulike oppgaver som de står ovenfor både nå og seinere. Samarbeidet kan da få karakter av å være et fruktbart partnerskap som kan gi foreldre den nødvendige styrken og myndiggjøre dem gjennom samarbeidet. På sikt vil dette være en tilnæringsform som både vil ivareta barnets integritet og styrke foreldrene (empowerment) og sette dem bedre istand til å kjempe for sitt barns rettigheter også på andre arenaer.

Vi må også tenke på at foreldre til barn med DS er like forskjellige som foreldre til typiske barn. Her finner vi alle varianter og da er det ikke minst viktig å akseptere at noen er mindre aktive og villige til å stille opp utover det som skolen kan bidra med. Da kreves det at spesialpedagogen ikke ser på dette som en ekstra belastning men aksepterer den gitte situasjonen og gjør det beste ut av den. Man må ikke pålegge foreldrene dårlig samvittighet og gi inntrykk av at de ikke gjør nok, men heller sette pris på de bidrag som de tross sin livssituasjon er i stand til å bidra med (Sætersdal et.al., kap.32 i: Befring og Tangen (red)(2008).

2.7.9 Gjensidig kontrakt og forventninger til hverandre

Ifølge utdanningsdirektoratets retningslinjer for å oppnå et godt samarbeid mellom hjem og skole må følgende forutsetninger være til stede:

Foreldre og lærere formidler de samme positive forventningene til eleven, tilpasset elevens forutsetninger. Hjem og skole ”snakker samme språk”. Foreldre må få en innføring i skolens språk, slik at eleven ikke må leve i to forskjellige verdener. Lærerens, foreldrenes og elevens forventninger til hverandre er tydelig uttalt og forstått av alle parter.(udir.no)

For å kunne lykkes med et godt samarbeid kan det være hensiktsmessig å sette opp en kontrakt mellom skolen og hjemmet der ulike forventninger til hverandre blir formulert. Dette kan være en god start på et samarbeid hvor man etter hvert har mulighet for å kunne justere på ting underveis. Det som er viktig med en slik kontrakt er at man møtes og får snakket om de

ulike rollene som det enkelte samarbeidet innebærer. De får da definert sine behov og forventninger i forkant og under møtet med de instanser som de skal inngå i et samarbeid med.

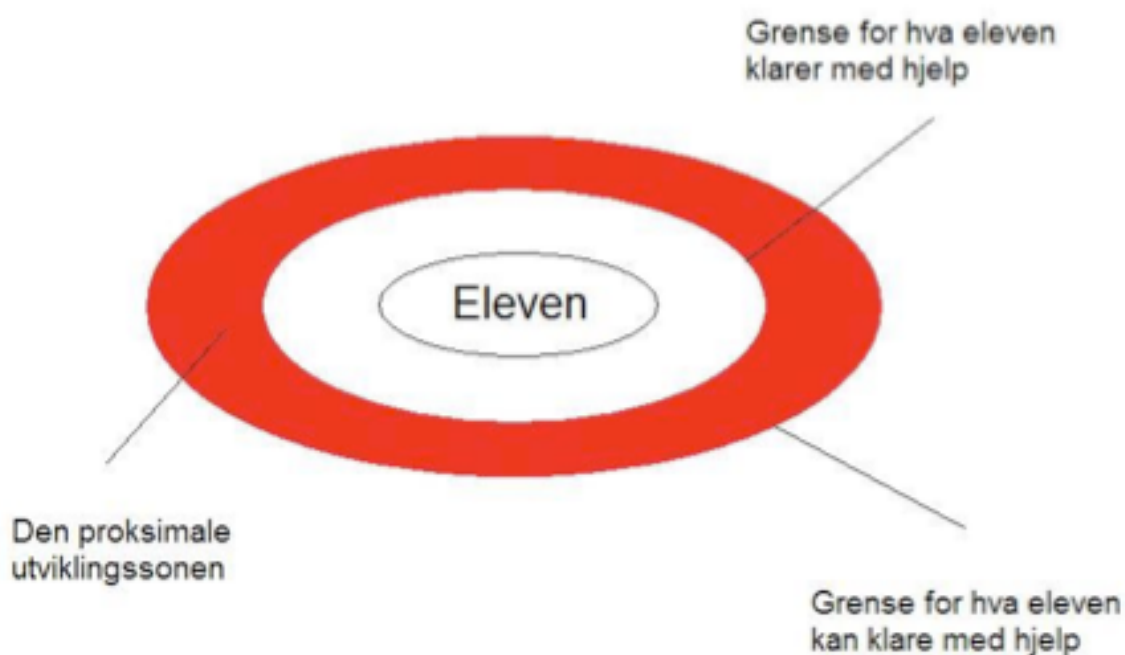
Jeg tenker at dette vil være en kontrakt som vil representere tryggheten i den første tiden etter skolestart. Med klare premisser vet partene hvor de har hverandre og ved å ha en definert rolle i dette samarbeidet vil det også være enklere å ta kontakt ved behov. Målet er at alle parter i et godt samarbeid skal kunne bidra til at barnet skal nå sin proksimale utviklingszone som jeg vil nå vil gi en nærmere definisjon på nå.

2.8 Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen

Den proksimale utviklingssonen hos barn med DS har vist seg å være på et langt høyere nivå enn tidligere antatt for bare 20 år tilbake. Foreldre til barn med DS har også opplevd at barnet deres har blitt undervurdert ved at de stadig holder på med det samme eller at undervisningen ikke er tilpasset barnets nivå Einang(2006) kap.4 i: (Dolva og Aadlandslid (red) 2006).

.Vygotskys teori i denne sammenheng er svært interessant fordi den sier noe om alle menneskers muligheter for læring om forholdene blir tilrettelagt. Lev Semyonovich Vygotsky (1997) mener at menneskene ikke kan bli forstått uavhengig av de sosiale omgivelsene man befinner seg i. Deres sosiokulturelle og historiske kontekst vil definere og forme barn og deres erfaringer. De opplevelsene og verktøyene vi omgir oss med i dagliglivet vil påvirke kognisjonen vår. Den utviklingen som skjer hos barn må derfor sees i sammenheng med den kulturhistoriske konteksten det er vokst opp i. Dette er ikke en passiv prosess som skjer med barna, men noe de er aktive deltakere i. De er derfor med og forme den kulturen de lever i, og tar økende ansvar i de aktivitetene de deltar i etter hvert som de vokser opp (Vygotsky 1997).

Figur 1: Den proksimale utviklingssonen (Illustrasjon fritt bearbeidet etter Imsen 2005).



Figur 1: Den proksimale utviklingssonen (Illustrasjon fritt bearbeidet etter Imsen 2005).

”Den nærmeste utviklingssone” er en betegnelse for distansen med hva et barn kan klare alene, og et høyere nivå av ”potensiell problemløsning” som det kan klare under veiledning av andre. Dette kan være både voksne eller venner på barnets egen alder. Barn som vokser opp i forskjellige kulturer lærer derfor forskjellige ting av omgivelsene rundt seg. At en utvikling skjer må derfor ikke sees som en statisk ting som skjer i individets verden, men som en følge av den interaksjonen som er mellom individet og omgivelsene. Det er derfor prosessen mer enn resultatet som er interessant (Vygotsky, 1997). ”Den nærmeste utviklingssone” kombinerer et generelt utviklingspsykologisk perspektiv med et pedagogisk perspektiv på undervisning. Sonen kan brukes som et verktøy for å planlegge undervisning og å forklare resultater. Læring foregår i det som blir kalt intersubjektivitet. Dette er en delt forståelse som er basert på et felles fokus eller mål som er delt mellom barnet og et mer kompetent individ. Når et barn har en interaksjon med en voksen person eller et eldre barn skjer dette på et intersubjektivt plan. Det som da skjer er at det som foregår på dette planet kan bli internalisert i barnet. Med denne bakgrunnen kan man se på tenkning som noe sosialt og ikke noe som skjer kun i individet selv (Vygotsky, 1997).

For å forstå læringsprosesser kan man ikke henvende seg til enkeltindivider, men man må betrakte de aktiviteter som skjer på et intersubjektivt nivå. Dette fordi alle sosiale interaksjoner er influert av de sosiale og kulturelle rammene de befinner seg innenfor. I praksis viser dette seg gjennom at vi bruker ulike hjelpemidler i vårt møte med verden (Imsen, 2005).

Vi har ikke direkte tilgang til den og Vygotsky velger å kalle denne prosessen for mediering (Imsen, 2005). Medieringen skjer gjennom psykologiske verktøy for å mestre mentale prosesser. Et av Vygotskys poeng er at enhver funksjon i den kulturelle utviklingen viser seg to ganger. Først mediert på et interpersonelt nivå som betyr at man trener og utvikler seg gjennom den kommunikasjonen som finner sted imellom mennesker. Gjennom denne kommunikasjonen utvikles det nye perspektiver og handlemuligheter i relasjonen eller samarbeidet. Den medierte kunnskapen som tilegnes på denne måten internaliseres så på et høyere psykologiske nivå. Alle høyere mentale funksjoner skjer derfor først i faktiske relasjoner (Daniels, 2001). En viktig konsekvens av dette blir at læringen finner sted i omgivelser hvor barnet kan oppleve seg selv som en del av et fellesskap hvor læringen skjer i sosiale interaksjoner. Man kan ikke se læring separert fra den konteksten den befinner seg i. Hvor du er og hvem du er med blir derfor et sentralt spørsmål i læringsprosessen (Imsen, 2005). Videre vil det å være sammen med andre og være i stand til mestre aktiviteter som har høy status blant klassekameratene være en av nøkkelfaktorene for å delta på lik linje i klassens sosiale fellesskap hevder Fox, Farrell & Davies (2004) sitert i Dolva (2009). Men de sier også i den samme undersøkelsen at mestring av lesing ikke er noen garanti for en vellykket sosial integrering. Her er det mange ting som spiller inn slik som åpenhet, tilgjengelig informasjon om eleven med DS og et godt samarbeid mellom de som har hovedansvaret for barnets opplæring. Skolen eller skolens ledelse kan også bidra til å skape gode holdninger blant barnas foreldre i forhold til barn med DS. Dette kan i stor grad være faktorer som indirekte kan bidra til å skape gode rammebetingelser for en vellykket integrering (ibid). Dette er igjen med på å bekrefte at alle deler er viktig i en god læringsprosess

Å internalisere en kultur er derfor ikke noe som skjer med barna, men noe barna aktivt deltar i og gjør. Mye av utviklingen skjer dermed gjennom endringer i hvordan de deltar i ulike aktiviteter, for eksempel ved å ta større ansvar (Vygotsky, 1997). Nå ønsker jeg å si noe om barnets egne forutsetninger for å oppnå sine egne mål i leseopplæringen.

2.9 Forutsetninger hos barnet for å nå sine mål

Barn med DS har ulike forutsetninger for å nå læringsmål i likhet med alle andre barn. Men for å lære og utvikle sine iboende potensialer i størst mulig grad er det en del grunnleggende ting hos barnet som må ivaretas for at denne læringen skal skje. Dette er først og fremst barnets opplevelse av mestring . Mestring danner blant annet utgangspunktet for barnet sin evne til å kunne strekke seg mot nye mål i vissheten om å mestre og ha egen trygghet og selvtillit møtet med nye ting som skal læres i skolen.

2.9.1 Mestringsfølelse

For barn med DS vil det være viktig å mestre ulike ting i omgivelsene som gjør barnet i stand til å sammenligne seg med og identifisere seg med de andre barna i klassen eller venneflokket. Vygotsky (1997) har også skrevet om hvor viktig mediert læring er ved at barnet mestrer de sosiale utfordringene gjennom den modell-læringen som foregår i klasserommet.. Når barna er i småskolen er det ikke så lett for de andre elevene å avsløre hvorvidt eleven med DS har skjønt det han/hun leser. Men bare det å kunne lese vil allikevel bety mest for mestringsopplevelsen i første omgang.

Selve lesingen er en motivasjonsfaktor i barnets mestringsforløp som hjelper dem på veien mot nye mål. Det viktigste er at de forstår hva som skjer her og nå. Antonovskys begrep ”generaliserte motstandsressurser” (generalised resistance resources, GRR) har det til felles at de er utviklet gjennom gjentatte livserfaringer som bidrar til at man ser på verden som meningsfull og håndgripelig underveis i denne prosessen (Gjærum, 2008).

Dette kan sammenlignes med Antonovskys modell som ser på helse-sykdom som et kontinuum og det at salutgenese vil være å bevege alle mot bedre helse, uansett hvor på dette kontinuum man befinner seg. I forhold til barn med DS og skolegang kan lesing, leik og selvstendighet i skolehverdagen være det viktigste å mestre overfor seg selv og andre. Alt som kan bidra til å skape likeverdighet mellom barnet med DS og klassekameratene vil støtte opp under det gode samspeillet hvor barn lærer av hverandre i en interaktiv prosess. Det å ha et godt samvær med andre barn er like viktig og betydningsfullt for utvikling og læring hos barn med DS som for andre barn sier Ytterhus (2003).

2.9.2 Barnets selvbilde

Selvbilde kan bestå av mange ulike deler hos et menneske men det er først og fremst individets egen vurdering av ferdighetene som nærer selvbildet og denne egenoppfatningen er ikke alltid sammenfallende med den reelle kompetansen. Et barn som er flink på mange områder kan allikevel være selvnedvurderende og slite med dårlig selvfølelse. Et barn som er gladlynt og positivt, men kanskje ikke så dyktig kan være vel fornøyd med seg selv. Her vil den spontane følelsen av egenverd i like stor grad bli påvirket av det gode samspillet med andre som ved faglige prestasjoner. Selvbilddeforskerne refererer her til en gammel pioner på området, Cooley som innførte bildet av et "looking-glass self" (Cooley 1902). Her tenkte han på at andre betydningsfulle personer danner det sosiale speil hvor den enkelte kan hente impulser til utvikling av selvbildet sier Sommerschild sitert av (Gjærum et.al.,2008).

"De to ulike innfallsvinklene til forståelsen av selvet, - den kompetansebaserte og den relasjonsbaserte står ikke i motsetning til hverandre. På samme måte som i Libos modell supplerer de hverandre og skaper et overordnet bilde av selvet som i sin tur utløser følelsen av egenverd". (Sommerschild, sitert I:Gjærum et.al. 2008) s.41.

Dialog, samspill og identitetsskaping i et lærende fellesskap

Freire (1999) sitert av Arnesen (2007) hevder at dialogens grunnlag og hensikt er menneskets måte å oppnå betydning som menneske på. Derfor er dialogen en eksistensiell nødvendighet (ibid). Dette er også med på å skape en kontekst hvor barnet med DS i samspill og dialog med de andre barna lettere kan finne sin identitet. Identitetsutvikling har å gjøre med læring innenfor fellesskap med andre og et fellesskapet har betydning for utvikling av ansvarlighet og gir også grunnlag for kontroll over eget liv og for forståelse og omsorg for andre (Arnesen, 2007). Penne (2001) sitert av Arnesen (2007) hevder at norskfaget er et identitetsfag hvor målet retter seg mot "forming av personligdomen". Sitat:"Vi blir noen sammen med andre og i motsetning til andre" (Arnesen,2007) s.71.

En britisk studie av Buckley, Bird og Sacks (2006) konkluderer med at gevinsten for elever med DS i inkluderende skole sammenlignet med spesialskole først og fremst viser seg ved læringsutbytte, og da i forhold til språkutvikling, kommunikasjon og leseferdigheter, og

mindre i forhold til sosial deltakelse. Norsk forskning peker også ut lav sosial deltakelse som en stor utfordring i den inkluderende skolen (Flem & Keller, 2000; Wendelborg & Tøssebro, 2008).

Oppsummering av hvordan skolen kan ivareta eleven sine forutsetninger for å nå sin proksimale utviklingszone.

Selv om barn har ulike forutsetninger for å kunne ha utbytte av en god leseopplæring viser punktene 2.9, 2.9.1 og 2.9.2 til ting som bør vektlegges for å skape gode rammer i leseopplæringen for at barnet kan nå sine mål i forhold til sin proksimale utviklingssonen pkt.2.8. Man må ta utgangspunkt i barnets modenhetsnivå ved skolestart og eventuelle vurderinger av utsatt skolestart og sikre en god planlegging og tilvenning før skolestart. Lev Semyonovich Vygotsky(1997) mener at menneskene ikke kan bli forstått uavhengig av de sosiale omgivelsene man befinner seg i. Deres sosiokulturelle og historiske kontekst vil definere og forme barn og deres erfaringer. De opplevelsene og verktøyene vi omgir oss med i dagliglivet vil påvirke kognisjonen vår. Den utviklingen som skjer hos barn må derfor sees i sammenheng med den kulturhistoriske konteksten det er vokst opp i (ibid). Skolen utgjør en svært viktig del av denne konteksten i et barns liv og ved å gjøre forholdene rundt barnet med DS så trygge så mulig fra skolestart kan og plikter skolen å ivareta barnets integritet. Det videre arbeidet i leseopplæringen består i å gi barnet en sosial og faglig integritet i skolen. Da er det viktig at barnet får være inne i klassen mest mulig for å skape grunnlaget for gode relasjoner, et godt klassemiljø og en god dialog mellom alle elevene i klassen. Dernest er det viktig å gi barnet gode mestringsopplevelser på veien som kan bidra til å styrke motivasjonen og utholdenhet hos barnet. Barn lærer best i fellesskap med andre (Vygotsky,1997) og derfor er klassen og klassemiljøet et viktig utgangspunkt å ta tak for å sikre at dette kan skje.

3 Metode

Ved gjennomføring av denne undersøkelsen kunne jeg velge mellom to hovedmetoder for innsamling av data. Den ene er kvantitativ metode og omhandler tellinger og målinger. Dette er en metode som er mest brukt på store antall forekomster hvor man også får et grunnlag for å utarbeide statistikker. Kvalitativ metode har et litt snevrere perspektiv i sine målinger og søker å få fram enkelt-menneskers forestillinger av virkeligheten (Kvale 2007). Den kvalitative metoden var mest relevant for min undersøkelse fordi den skal fange informantens opplevelser av virkeligheten i ulike kontekster (Dalen 2006). De ulike kontekstene vil i mitt tilfelle være ulike skoler og kommuner hvor de økonomiske, sosioøkonomiske og demografiske forskjellene varierer.

Med utgangspunkt i kvalitativ metode har jeg valgt å bruke semistruktuert intervju i forhold til de 6 informantene som har bidratt i mitt prosjekt. Utifra en slik tilnæringsmåte kan jeg fange opp og danne meg et bilde av hvordan ting legges til rette og oppleves av den enkelte pedagog. Deres opplevelses-perspektiv i leseopplæringen tilfører datamaterialet en egen dimensjon og denne dimensjonen er vesentlig i forhold til kvalitativ metode (Dalen, 2004).

Et forskningsintervju er en profesjonell samtale med et bestemt formål og struktur og hvor forskeren er den som definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale & Brinkman, 2009). Det vil allikevel resultere i informasjon som er skapt i en intersubjektiv situasjon der begge aktører gjennomgår en samtalebasert erkjennelsesprosess i løpet av intervjusituasjonen (Kvale 2009). Her vil mitt eget utgangspunkt, kunnskaper og holdninger spille inn sammen med informantens utgangspunkt, kunnskaper og holdninger. Andre ting som kan være med å påvirke er dagsform, at man er godt forberedt og klarer å skape trygghet og forutsigbarhet i intervjusituasjonen. Siden jeg er den som i størst mulig grad skal bidra til å skape disse rammene er det viktig at jeg møtte godt forberedt og på denne måten klarte å innlede på en måte som får informanten til å slappe av.

3.1 Innsamlingsmetode

Jeg valgte å bruke en kvalitativ metode i min undersøkelse. Denne metoden har som formål å få frem menneskers forestillinger av virkeligheten (Kvale 2009). Kvalitativ metode er

vitenskapsteoretisk forankret i fenomenologisk og hermeneutisk tenkning (Befring 2006). Det er en fortolkende vitenskap hvor det sentrale er å fortolke utsagn utifra konteksten og et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i informantens opplevelse av og ikke beskrivelsen av faktiske forhold (Dalen 2004). I mine intervju kunne jeg tolke ulike signal som fortalte at informanten kanskje følte seg i en presset arbeidssituasjon. Videre kunne jeg fange opp signal på at informanten gjerne holdt inne ting som hun egentlig ville sagt mer om men som ble sterkt nedtonet under intervjuet. Man får da inntrykk av at informanten prøver å glatte ut det som føles vanskelig og lar være å si noe om hvor skoen egentlig trykkes. Dette er noe som jeg kommer tilbake til når jeg presenterer mine funn og som jeg opplevde underveis i intervjuprosessen.

Det kvalitative intervjuet har som formål å få fram tykke beskrivelser fra informantens livsverden (Dalen, 2004). Disse beskrivelsene skal danne grunnlaget for analysen som skal gjenspeile en kunnskap som intervjueren og den intervjuede har skapt i fellesskap som en samtalebasert erkjennelsesprosess som er intersubjektiv og sosial (Kvale, 2009). Metodelitteraturen anbefaler slike fyldige beskrivelser fra datamaterialet (Gall, Gall og Borg, 2003) for på den måten å tydeliggjøre koblingene mellom empiri og tolkning. Ved å trekke konkrete hendelses- prosesser inn styrkes også leserens muligheter for å vurdere om begrepene og teoriene som er benyttet, bidrar til å gi et meningsfylt bilde av problemene og til å identifisere samordnings- og gjennomføringsproblemer i fagutøvelsen rettet mot barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Jeg valgte å ta utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide hvor temaer og hovedspørsmål er forhåndsdefinert, men som blir stilt på en slik måte at informantene gis anledning til å fortelle fritt og utdype svarene sine. Denne intervjuformen er det som blir mest benyttet i kvalitativ metode (Dalen, 2004). Et semistrukturert intervju gir flere muligheter til å kunne følge opp spørsmål som informantene gir deg med utdypende spørsmål , dette skaper rom for fleksibilitet hos begge parter (Gall et.al.2007).

”Håndverket i et intervju er å sikre en sosial avstand uten at det får informanten til å føle seg som et insekt under et mikroskop”(Sennet R. 2004, referert av (Kvale 2009) s.36. I forkant av alle intervjuene sendte jeg derfor min intervjuguide slik at de enkelte fikk tid til å forberede seg på de ulike spørsmålene når jeg kom. Noen av lærerne skulle fortelle om ting som hadde foregått i leseopplæringen for noen år tilbake og derfor var det viktig at de fikk tid til å memorere i forhold til det. Ellers er enkelte spørsmål nokså omfattende slik at det kunne bli

vanskelig å gi gode nok spontane svar . En forberedelse sikret også en trygg intervjusituasjon for oss begge slik at rammene ikke skulle by på de store overraskelser. Dette gjør at begge integritet ivaretas underveis i intervjuet og kan også gi rom for spontanitet og mer personlige erfaringer, noe som er berikende for materialet som skal danne utgangspunktet for analysen i etterkant (Dalen 2004).

Jeg innledet intervjuene med å spørre om utdanning, erfaring samt at jeg også uttrykte takknemlighet overfor informantenes bidrag, noe som jeg følte bidro til å skape en avslappet atmosfære. Jeg brukte også en del humor i forhold til de innledende spørsmålene hvor jeg hadde et spørsmål om kjønn. De første øyeblikkene av møtet mellom informant og intervjuer vil påvirke atmosfæren og informantens grad av åpenhet i selve intervjuet, skriver Kvale (2006). På slutten av min intervjuguide valgte jeg å spørre informantene som jeg regner som ”eksperter” på sitt felt om eventuelle råd de vil gi til andre som skal starte med denne type opplæring. Dette var noe som skapte rom for en god avslutning av intervjuet der informanten i stor grad fikk styre det som blei sagt. Hun fikk på denne måten også muligheten for å kunne snakke seg ferdig om egne temaer som ikke hadde kommet fram gjennom intervjuet (Dalen 2004). Dette ga meg en god del refleksjoner som jeg har valgt å referere til i mitt siste forskningsspørsmål. Jeg valgte å gjøre dette fordi det representerer en gjenspeiling av den virkeligheten jeg har forsøkt å formidle gjennom denne undersøkelsen. Et annet argument er at disse lærerne sitter inne med sine verdifulle erfaringer fra praksisfeltet som er viktige å fortelle noe om. Med tanke på at lærere som har denne type undervisning i skolen representerer et mindretall, kan deres erfaringer være verdifulle for andre som eventuelt kan hente noen gode råd eller tips fra denne undersøkelsen.

3.2 Utvalg

Mitt utvalg skulle være pedagoger/spesialpedagoger som hadde hoved-ansvaret for leseopplæringen overfor barn med DS. Det å ha pedagogisk utdanning var et av kriteriene for å delta i undersøkelsen, noe som begrunnes med at opplæringen til barn med DS er en lovfestet rett ifølge spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring. Dette skal først og fremst ivaretas av pedagogisk personell som har IOP-ansvaret for den enkelte elev. Hvem som utfører opplæringen er ikke lovfestet og her avhenger mye av tilgjengelige ressurser og personell ved den enkelte skolen.

Utgangspunktet mitt var at pedagogene eller spesialpedagogene skulle undervise barn på småtrinnet. Dette var begrunnet med at den grunnleggende leseopplæringen skjer her, noe som skulle være mitt hovedfokus. Det skulle allikevel vise seg å være vanskelig å finne lærere som bare underviste barn på småskolen da jeg skulle finne informanter. Dette gjorde at jeg måtte utvide målgruppen slik at det også gjaldt undervisning på mellomtrinnet for barn med DS. Men ved å fokusere på den grunnleggende opplæringen som hadde vært i forkant av mellomtrinnet klarte jeg allikevel å ivareta mitt hovedfokus i oppgaven.

3.3 Gjennomføring

Etter å ha bestemt meg for temaet i undersøkelsen måtte jeg begynne å lese om temaet og sette meg skikkelig inn i hva den nye retningen i denne type leseopplæring innebar. Gjennom min økte kunnskap om temaet kunne jeg starte arbeidet med intervjuguiden. Ifølge Dalen (2004) bør et intervju starte med mer generelle spørsmål før de går over til å bli mer spesifikke. På slutten av intervjuet kan spørsmålene bli mer åpne/generelle igjen samtidig som informanten kan uttrykke egne refleksjoner .

Under rekrutteringen av informanter viste det seg at det var vanskelig å få et tilstrekkelig antall informanter som kun jobbet med denne målgruppen. Dette gjorde kriteriet for barna som de underviste ble utvidet til å gjelde hele barnetrinnet. Dette er også noe som gjenspeiler situasjonen i skolen med antallet og spredningen av elever med DS i grunnskolen. Ifølge en artikkel (nrk.no 19.12.2011) blir det født ca 70 barn med DS i Norge hvert år og dette er et tall som har holdt seg stabilt. Med Norges 429 kommuner er det naturlig at det ikke finnes så mange barn med DS på småbarnstrinnet i de kommunene som faktisk svarte positivt på min henvendelse. . På grunn av taushetsbelagt informasjon og anonymisering av informantene vil jeg ikke oppgi hvilke kommuner som er med i mitt utvalg.

Jeg søkte NDS (Norsk Datavitenskapelig Samfunnstjeneste AS) om tillatelse til å gjennomføre min undersøkelse og fikk da som svar at min intervjuguide ikke måtte være fokusert på barna på grunn av personvernet. Barn med DS er en liten og sårbar minoritet i vårt samfunn, noe som gjør det nødvendig å anonymisere og minimalisere informasjon om det enkelte barn med det formål å ivareta anonymiteten i undersøkelsen (Dalen,2004). Jeg

redigerte derfor intervjuguiden ved å fjerne de spørsmålene som omhandlet barna på individplan. Dette var en viktig erfaring som også gjorde meg mer sensitiv i selve intervjuene.

Det nye utkastet av intervjuguiden som ble godkjent av NSD (10.01.2012 ,se vedlegg 1) var generelt rettet mot hvordan leseopplæringen ble ivaretatt/tilrettelagt av pedagogen skolen og andre.

Mitt utvalg er hentet fra ulike kommuner i landet og rekrutteringen foregikk på den måten at jeg sendte ut mitt informasjonsskriv (se vedlegg 2) og samtykke-erklæringen (se vedlegg 3) til skolesjefer fra ulike kommuner i landet hvor jeg på forhånd visste at spredningen i forhold til den økonomiske, demografiske og sosiokulturelle situasjon varierte. Spredning sikrer et resultat som gir rom for variasjoner i det materialet som innhentes.(Dalen, 2006). Skolesjefen i de respektive kommunen sendte min forespørsel videre til rektorer ved de skoler som hadde denne type elever. Jeg fikk da tilbakemelding fra rektorene ved de aktuelle skoler om informanter som var villige til å delta i undersøkelsen. Rektorene sendte meg da navn og e-post adresse til de enkelte som hadde stilt seg positive til å delta i min undersøkelse. Den videre kontakten foregikk da enten pr.telefon og/eller e-mail. Jeg valgte å gjøre det på denne måten fordi jeg ønsket et bredest mulig utvalg der kommunene skulle representere de ulike utgangspunkt som tidligere nevnt. Det var flere kommuner som aldri ga tilbakemelding på henvendelsen og i et tilfelle ringte jeg selv til skolesjefen i en kommune, noe som var avgjørende for å få positiv respons. Jeg ønsket ikke selv å ha noen forhåndskunnskap om de enkelte skoler eller informanter som kunne påvirke min forforståelse i forkant av intervjuene. Det er vanskelig å være objektiv nok i en intervjusituasjon sier Dalen (2004) slik at dette var bevisste valg fra min side. Dette gjaldt for alle skolene bortsett fra en som jeg hadde kjennskap til fra egne barn. Mine forkunnskaper om den skolen viste seg å være en fordel da jeg skulle analysere mine funn. Årsaken til det er min antagelse om at skolens omgangsform og kultur var en medvirkende faktor for å skape gode rammer rundt denne eleven.

Jeg tok opp de ulike intervjuene på min Sony MP3-spiller og lastet de ulike opptakene over til min datamaskin. Jeg transkriberte alle intervjuene rett etter intervjuet og jeg skrev også memos i forhold til hvert intervju. I min første transkripsjon tok jeg med alt som ble sagt slik som hø, hm osv. Etterpå så jeg at dette ble for omstendelig og i neste intervju var jeg mer rasjonell og utelot unødvendig ”fyll” i transkripsjonen uten at dette gikk utover innholdet . Jeg begynte også å legge merke til at mitt førsteinntrykk sammen med gester og andre signal hos informanten og hver enkelt skole også gjenspeilte den virkeligheten som disse lærerne befant

seg i. I det første møtet med mine informanter fikk jeg ofte mye mer informasjon om deres livsverden enn det som blei fortalt. Alle intervjuene ble foretatt på de skolene som lærerne arbeidet på. Likeså foregikk alle intervjuer unntatt ett etter at lærerne var ferdig med sine undervisningstimer på skolene. I det siste tilfellet kom jeg til skolen kl.15.00 på grunn av en forsinkelse. I ett av intervjuene satt vi på et møterom og ved to av intervjuene satt vi på det grupperommet hvor elevene med DS hadde en del av sin undervisning. Der var det også mye bakgrunnsstøy i form av barn som nettopp kom ut fra sine klasserom. I et annet tilfelle satt vi på lærer-rommet etter at alle hadde gått hjem for dagen og ellers fikk vi sitte på et byggerom hvor SFO hadde en av sine baser. På det sistnevnte rommet var det også mye bakgrunns-støy.

3.4 Analysemetoden

Ved å analysere data kan man bruke NVIVO som kategoriserer de ulike uttrykk i en transkripsjon. Men på grunn av tidsbruk har jeg valgt å analysere mine data utifra hva informasjonen forteller og dele inn i forhold til hva jeg spør om i min intervjuguide. Jeg tar utgangspunkt i de ting som jeg mener er viktige rammefaktorer i forhold til å ivareta en god leseopplæring i skolen. Her går jeg utifra traktprinsippet hvor jeg først behandler de mer generelle spørsmål i forhold til rammene for leseopplæringen . Da vil kommunens økonomi, tilgjengelige ressurser med annet være aktuelle temaer å belyse. Videre kommer jeg inn på antall timer som eleven har får tildelt og hvordan undervisningen tilrettelegges i forhold til lærerverk og tanker bak opplæringen. Til slutt men ikke minst kommer foreldresamarbeidet og hvordan det kan fremme og medvirke til en god leseutvikling. Jeg spør meg selv om barnet kan dra nytte av foreldrenes interesse og eventuelle eksterne ressurser som foreldregrupper , kurs og interesse for barnets leseopplæring. Er barn med DS mer avhengig av foreldrenes innsats enn typiske barn for å nå ønskede mål? Dette er noe jeg kommer inn på i min analyse og det er også noe som jeg er opptatt av fordi foreldre til barn med DS selvsagt er like ulike som barn til “typiske” barn og hvorfor skal de yte så mye mer enn foreldre til “typiske” barn og hvordan kan eventuelt skolen bidra til at foreldre til barn med DS kan være like normale som andre foreldre. Hvorfor skal de føle et utilbørlig press på seg for å yte mer enn foreldre til typiske barn.

3.5 Oppgavens validitet og reliabilitet

En definisjon på validitet kan være gyldighet og refererer til i hvilken grad man kan si at en undersøkelse kan måle den virkeligheten som man har til hensikt å undersøke (Kvale, 2009). Det kan være vanskelig å måle gyldigheten i kvalitative undersøkelser fordi det er forskeren selv som utgjør et såkalt “instrument” for å undersøke fenomenet (Kvale, 2009; Patton, 1999).

Validitetsbegrepet er ofte blitt diskutert i kvalitativ forskning. Maxwell (1992) hevder at en metode i seg selv ikke kan være gyldig. Validitet må ses i forhold til formålet med undersøkelsen og problemstillingen, med andre ord det fenomenet man undersøker. Kravene til validitet har ofte tatt utgangspunkt i kvantitativ forskning, som Cook og Campbells validitetssystem (Lund, 2002). Maxwell (1992) velger derfor å lage sine egne 5 validitetskriterier for kvalitativ forskning, dette er deskriptiv validitet, fortolkende validitet, teoretisk validitet, generalisering og evalueringsvaliditet. Disse kriteriene, unntatt det siste, har jeg tatt utgangspunkt i for å vurdere dette prosjektets validitet.

Ifølge Maxwell (1992) er de andre kriteriene avhengig av den deskriptive validiteten og her er nøyaktighet et viktig stikkord. Jeg har tatt opp og lastet over alle intervjuene til min PC, noe som bidrar til å øke den deskriptive validiteten. I begynnelsen av transkriberingen tok jeg med alle uttrykk hos informanten slik som hø, hm.osv... Dette gikk jeg bort fra ved neste intervju fordi det ikke tilførte funnene noe ekstra, samt at transkriberingen da tok ekstra lang tid. Det jeg imidlertid gjorde for å ivareta viktig informasjon i tillegg til det som ble sagt var å skrive memos etter hvert intervju. Dette ga meg et bedre utgangspunkt for å analysere intervjuene i etterkant. Her skriver jeg opp ting som jeg legger merke til ved skolen, måten læreren opptrer på og andre ting som kan bidra til å være utfyllende for det totale bildet av intervjuet. Dette gjør at jeg får så nøyaktige beskrivelser av intervjuene som mulig, noe som er med på å øke nøyaktigheten (Maxwell, 1992).

For å ivareta det fortolkende perspektivet har jeg hørt på opptakene flere ganger fordi stemmebruk og andre ting kan gi meg mer nyttig informasjon enn ved bare å lese gjennom intervjuene. Ved å lytte til intervjuene flere ganger var det også lettere å huske hva som skjedde og ting som jeg opplevde i de ulike intervjusituasjonene. Fortolkende validitet handler om deltakerperspektivet som skal danne grunnlaget for å kunne tolke det som blir sagt utifra en større sammenheng. Dette innebærer å kunne trekke slutninger utifra en større sammenheng og kontekst som svarene gir meg (Maxwell, 1992). For å være mest mulig

objektiv i denne delen av prosessen har det vært en fordel at jeg ikke har vært i den samme arbeidssituasjonen som de lærerne jeg intervjuet. Dette skapte en avstand som gjorde det lettere å distansere seg fra deres opplevelser. Jeg har selvsagt undervist barn med DS, men uten å ha de samme rammene rundt meg. Med min bakgrunn som førskolelærer, noe som fem av mine informanter hadde som bakgrunn, gjorde dette at jeg kunne kjenne meg igjen i deres måte å tenke på i forhold til elevene. Men det påvirket ikke fortolkningen av materialet i noen grad. Ved å ta med alle momenter i intervjusituasjonene kunne jeg også etter en stund skjønne hva som var årsaken til at ting kanskje ble holdt inne, at læreren hadde virket stresset, at mitt førsteinntrykk av skolen langt på vei var med på å bekrefte mine funn. Likeså skjønte jeg at de enkelte læreres ro, engasjementet og interesse for elevene var et resultat av gode holdninger og ressurser i systemet rundt lærer og elev.

Den teoretisk validitet tar for seg teoriens relevans og hvordan man kan se en sammenheng mellom teori og det som kommer fram i intervjuene? (Maxwell, 1992). I min undersøkelse er det mye empirisk kunnskap som kan knyttes opp mot teoretiske undersøkelser om det samme fenomenet. Det at barn lærer best sammen med andre gjennom mediert læring i klasserommet er det blant annet mange ting som bekrefter i mine empiriske funn. Undersøkelsen viser også at en god start, forutsigbarhet og kontinuitet er viktige forutsetninger for hele barnets videre skolegang. I min undersøkelse viser jeg til tilfeller der dette ikke har skjedd og hvilke uheldige konsekvenser det har fått for det enkelte barnet. Teoretisk validitet ser forbi informantenes beskrivelse av et tema og søker etter en dypere mening eller en forklaring av et fenomen (Maxwell, 1992). Dette er noe jeg forsøker å gjøre i drøftingen av mine funn i kapittel 4 hvor jeg drøfter fortløpende under hvert punkt som omfatter min problemstillingen og forskningsspørsmål.

For Maxwell (1992) handler generalisering om å se muligheten for at ulike eksempler også kan gjelde for andre i lignende tilfeller. Dette er noe som Andenæs (2000) utdyper ved å peke på hvordan resultater av en kvalitativ undersøkelse kan bli sett på som sannsynlige heller enn absolutte påstander eller sannheter. I forskning blir ikke generaliseringer gjort for å finne lovmessigheter men heller for å finne fram til og utvikle en teoretisk forståelse (Maxwell, 1992). Et annet syn er en sannsynliggjøring av at dette kan skje under gitte betingelser (Schofield, 1990). Overføringsverdien sier noe om at funnene kan være dekkende for lignende fenomener andre steder, noe som Andenæs (2000) kaller for tilstandsbilder. I mitt tilfelle kan man for eksempel noen av mine funn også gjelde for tilsvarende kommuner i Norge? Det

viktigste for å ivareta validiteten i en oppgave er at framgangsmåten for datainnsamlingen er tilpasset prosjektets formål og teoretiske forankring (Andenæs, 2000). I denne oppgaven har jeg forsøkt å være så tydelig som mulig på hvilken framgangsmåte og de metoder jeg har brukt for å ivareta etterretteligheten i undersøkelsen. Jeg valgte også metoden utifra hva jeg selv mente kunne være mest hensiktsmessig for å få svar på min problemstilling. Dette øker mulighetene for at noen av mine funn kan ha overføringsverdi til lignende situasjoner. Tykke beskrivelser gjør det mulig å tilføre nok informasjon om et tema som er nødvendig for å kunne gjøre en veloverveid vurdering om eventuelle funn har overføringsverdi til andre situasjoner (Schofield, 1999). Jeg har forsøkt å oppnå tykke beskrivelser blant annet ved å trekke inn kontekstuelle forhold rundt det enkelte intervju ved hjelp av å lytte til og lese intervjuet flere ganger og ved å bruke memos. Dette har bidratt til å berike mine funn slik at jeg i større grad kunne fange opp de enkelte kontekstene rundt informantene.

3.6 Etske betraktninger

Siden min oppgave gir informasjon om leseopplæring for barn med DS har dette også medført at jeg har gjort en del etske overveielser underveis. Dette har vært en pågående prosess gjennom arbeidet med oppgaven, noe som har gjort det nødvendig å drøfte de etske spørsmålene direkte i teksten min. For å kunne gjennomføre undersøkelsen måtte jeg søke Den samfunnsvitenskapelige Datatjenesten (NSD) om å få gjennomføre undersøkelsen. Jeg mottok en godkjennelse av prosjektet mitt den 06.01.12 (vedlegg 4). Gjennom mitt arbeid med oppgaven har det også vært viktig å gå tilbake til de forskningsetiske retningslinjer i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) i bakhodet (NESH, 2006). Jeg har også ivaretatt kravet om informert samtykke fra alle mine informanter (Kvale & Brinkmann, 2009, NESH, 2006). Siden min forskning handler om barn med DS faller den inn under det NESH (2006) kaller en ”sårbar gruppe”. Dette er noe jeg må ta ekstra hensyn til i min forskning slik at jeg heller utelater opplysninger som blir gitt meg for å ivareta anonymiteten.

Etter at intervjuene var tatt opp på min MP-3 og lastet over på min PC ved hjelp av lydfil, valgte jeg å slette intervjuet på MP-3 spilleren. Min PC er passordbeskyttet slik at det utgjorde en trygg plass for de opptakene som ble gjort.

Alle mine informanter har også mottatt informasjon om prosjektet (vedlegg 1) både skriftlig og muntlig. Jeg sendte også ut en samtykke-erklæring (vedlegg 2) hvor alle mine informanter som mine informanter skrev under på.. Dette ivaretok deres rett til å kunne trekke seg fra undersøkelsen og var utgjorde en forpliktende kontrakt for oss begge. Ved at jeg også sendte ut min intervjuguide (vedlegg 3) i forkant av intervjuet var dette noe som bidro til å ivareta den enkeltes integritet i intervjusituasjonen. I det møysommelige arbeid som ligger i analyse og tolkning av funn måtte jeg hele tiden tenke på hva jeg kunne si og hva som ivaretok anonymiteten og integriteten hos den enkelte. Samtidig som det var viktig å drøfte funn som kunne få fram motsetninger i leseopplæringen i skolen måtte jeg samtidig være forsiktig i forhold til stigmatisering (Dalen, 2006). Ser man at noen barn ikke får det tilbudet som de har krav på kan det føre til stigmatisering eller at gruppen får økt fokus for tilrettelegging i forhold til framtidig leseopplæring.

4 Presentasjon og analyse av data

Når jeg nå skal presentere mine data vil jeg først gi en kort introduksjon av noen generelle trekk i forhold til utdanning, erfaring og kjønn hos mine informanter. Når jeg så introduserer de enkelte velger jeg å bruke fiktive navn for å ivareta anonymiteten og ellers tar jeg kun med opplysninger som har relevans i forhold til leseopplæringen for barna med DS.

Det blir ikke oppgitt hvilke kommuner som er representert i min undersøkelse men Solveig og Synne kommer fra samme skole og kommune. Julie og Jenny kommer fra samme kommune men i ulike skoler men har ivaretatt leseopplæringen for den samme eleven. Jenny på småbarnstrinnet og Julie på mellomtrinnet.

4.1 Informanter

Mine informanter er alle kvinner hvor fire kommer fra to ulike kommuner . Ellers har fire av informantene en bakgrunn som førskolelærere. I tillegg er det en med faglærerbakgrunn og en allmennlærer som er med i mitt utvalg. De fleste har spesped som videreutdanning og det de alle har til felles er mange års praksis i arbeid med barn i barnehagen og eller skolen. De har alle hatt eller har ansvaret for leseopplæringen for barn med DS i skolen. Det at alle mine informanter er kvinner gjenspeiler virkeligheten i samfunnet hvor kvinneandelen blant utdannede førskolelærere og allmennlærere er i flertall. Andelen menn som har fullført førskolelærer-utdanningen har aldri utgjort mer enn 10 %, menn ifølge Statistisk Sentralbyrå (ssb.no). Når det gjelder allmennlærerutdanningen har også andelen menn vært synkende og ifølge SSSB sine målinger i 2003 var andelen menn som fullførte allmennlærerutdanningen på 23% i (ssb.no) hentet 29.05.12.

Jeg vil først gi en liten introduksjon av de enkelte før jeg går videre inn på de enkelte funn i undersøkelsen min.

Utdannelse og erfaring

Berit er førskolelærer pluss 1 og 2 avd. Spes.ped. Har jobbet i barnehagen siden 83 og i skolen siden 2006. Dette er første eleven med DS og hun har hatt henne i 5,5 år. Hun har 29 års erfaring som pedagog.

Solveig er førskolelærer og 1 og 2 avdeling spesialpedagogikk pluss småbarnspedagogikk. Hun har jobbet 7 i barnehagen og 5 år i skolen. En av elevene med DS har hun fulgt fra hun var to år og videre over i skolen. Hun har 12 års erfaring som pedagog.

Synne er utdannet førskolelærer og har 1.avd.spesped. ,PAPS 1 og 2 samt en videreutdanning i leseopplæring for mellomtrinnet. Hun har jobbet i barnehagen i 14 år . I -97 fulgte hun en elev med DS over i skolen som hun hadde i 7 år. Til sammen har hun 30 års erfaring som pedagog.

Hanne er førskolelærer og har videreutdanning i sosialpedagogikk. Hun har jobbet som pedagog siden 1997 og har inntil våren 2011 jobbet i barnehagen før hun i høst fulgte en elev med DS over i skolen. Eleven som går i 1 klasse er hennes første med DS. Hun har jobbet i 15 år som pedagog.

Jenny er utdannet allmennlærer og holder nå på å ta 2 avd.spesialpedagogikk. Hun har også jobbet en del i forhold til barn med spesielle behov ved skolen men har ikke tidligere erfaring med DS. Til sammen har hun jobbet i 20 år som lærer.

Julie er utdannet faglærer og har idrettsfag i tillegg. Hun har jobbet i skolen i 24 år og de 10 første årene jobbet hun på ulike institusjoner og spesialskoler. Til sammen har Julie jobbet i 34 år som pedagog.

Nå vil jeg først gå inn på hvilke funn i undersøkelsen som sier noe om rammene i leseopplæringen. Jeg vil drøfte rammene like etter oppsummering av alle mine funn.

Deretter går jeg inn på mitt første forskningsspørsmål som tar for seg hvordan leseopplæringen organiseres ved den enkelte skole. Dette omhandler metoder, organisering og ressurser i den lesopplæringen som gis. Drøftingen av disse punktene kommer fortløpende.

Mitt andre forskningsspørsmål spør hvordan et godt foreldresamarbeid kan bidra til en god leseopplæring. Gjennom empiri, teori og lover vil jeg si noe om dette utifra de funn jeg har gjort. Dette er noe sm jeg vil drøfte i etterkant.

Mitt siste forskningsspørsmål omhandler hvordan de erfaringer som mine informanter har formidlet gjennom denne undersøkelsen kan danne utgangspunkt for tips og råd til andre som skal ha denne type opplæring i fremtiden.

Alle mine funn og drøftinger underveis vil være utgangspunktet for oppgavens konklusjoner og implikasjoner i etterkant av oppsummeringene. Her vil jeg også komme med egne refleksjoner med hensyn til validitet og realitet i en slik type undersøkelse. Helt på slutten av oppgaven vil jeg si noe om framtidsperspektivet og kort oppsummere noen konsekvenser og refleksjoner om framtidig leseopplæring av barn med DS.

4.2 Hvilke rammebetingelser kan bidra til en god leseutvikling for barn med Down Syndrom?

Berit jobber i en ressursrik kommune som også har et ressurscenter med skole for elever med spesielle behov. Denne kommunen har et spesielt fokus på denne elevgruppen og i skolen hvor Berit jobber har de lange tradisjoner i forhold til elever med spesielle behov som har hatt tilhørighet i klassene. Inntrykket man får er en hyggelig og velfungerende skole med stor takhøyde.

Berit : Jeg har denne eleven 1,5 timer pr.dag og i fjor og årene før hadde jeg eleven sammen med en annen elev med spesielle behov. I de øvrige timene har eleven en assistent.

1 time pr.uke er det en timeplanfestet veiledningstime for veiledning av assistent.

Jeg har også fått veiledning av en logoped som kommer hit jevnlig og det har vært nyttig å kunne diskutere seg fram til ting med henne. Ellers har jeg vært på kommunens ressurscenter og utvekslet erfaringer og jobbet sammen med pedagoger som også kjenner min elev. Det har gitt meg nyttige impulser, noe jeg tror er gjensidig.

Solveig og Synne jobber i en ressursrik og stor kommune med åpenhet og vilje til å gi elever med DS gode tilbud i grunnskolen. Dette var også noe jeg la merke til da jeg sendte forespørsel til ulike kommuner om å delta i denne undersøkelsen. Her utmerket kommunen seg med sin imøtekommenhet i form av et raskt og positivt svar. Etter at de første intervjuene var unnagjort fikk jeg ytterligere 3 nye informanter fra en annen skole i kommunen som jeg valgte å ikke benytte meg av.

Solveig: Jeg har såkalte T-timer slik at jeg går inn og «låner» elever. Dette utgjør 5 timer pr.uke, noe som vil si 1 time pr.dag. I de øvrige timene har eleven en miljøarbeider med seg. Jeg skal veilede assistenten og prøver å få det til 1 gang pr.uke. Veiledningstimen er ikke timeplanfestet noe som gjør organiseringen av denne timen vanskelig.

I tillegg har vi en annen skole i kommunen med lengre erfaring i forhold til denne type elever som vi kan spørre til råds. Vi har også en nettverksgruppe med pedagoger som jobber med de samme utfordringer.

Synne: Jeg hadde denne eleven fra 12 til 15 timer pr.uke. Da var hele skoledagen dekket opp av pedagog, så veiledning av assistent var det ikke behov for. Jeg har hatt god hjelp av min videreutdanning i lesing. Ellers får vi reise på DS-konferansene og kjøpe inn ting som vi ønsker. Vi har også nettverksgrupper i kommunen som jobber med det samme og det har vært nyttig.

Hanne jobber i den nest minste av kommunene. Denne kommunen er ressursfattig men har en del erfaringer og tradisjoner knyttet til elever med spesielle behov. Skolen hvor eleven går på er gammel men har blitt godt vedlikeholdt. Den har lange og gode tradisjoner knyttet til struktur, orden og oppførsel blant elever og lærere, noe som gir inntrykk av en egen ro og orden når du kommer inn. Samtidig er skolen preget av å være svært konservativ noe som også kan føre til at man føler seg litt ufri i møte med skolen. Her er det vedtatte regler som gjelder og skolen har lite rom for slingringsmonn eller annerledeshet.

Hanne: Jeg har eleven 1,5 timer pr.dag og resten av skoledagen dekkes opp av assistent. Veiledning av assistenten skjer i uformelle sammenhenger som friminutt og andre tilfeldige møtepunkter. Men siden eleven enda går i 1 klasse har dette vært tilstrekkelig så lang. Det er mange i kommunen som har erfaring i forhold til barn med DS og PP-rådgiveren kan sikkert mye. Men så langt har jeg ikke hatt så stort behov for det.

Julie og Jenny jobber i den minste kommunen av de som er med i denne undersøkelsen. Denne kommunen er fattig og skolene må jobbe i forhold til stramme budsjetter og begrensninger. Julie og Jenny har jobbet/jobber med den samme eleven på småbarnstrinnet og mellomtrinnet. Den første skolen hvor eleven gikk i barneskolen er forholdsvis ny og har

en god standard i forhold til skolen på mellomtrinnet som bærer preg av forfall og litt kaotiske tilstander. Dette var mitt førsteinntrykk av skolen da jeg kom for å intervju Jenny.

Jenny: Jeg hadde eleven 3 timer pr.uke og når det var sykdom gikk disse timene ut fordi jeg da blei satt inn i min egen klasse hvor jeg var kontaktlærer.

Det var vanskelig å få noen til å overta undervisnings-ansvaret for han. Jeg har ikke hatt noe veiledning i denne jobben men har brukt min erfaring som lærer og tilgjengelige ressurser på nettet for å ivareta opplæringen av eleven.

Julie: ”Jeg har denne eleven 1 time pr uke og så har han en vernepleier 3 timer pr.uke. I de øvrige timene følges han opp av en assistent. Det er vanskelig å finne tid til veiledning og siden jeg bare har han 1 time pr.uke som i tillegg skal dekke veiledningsbiten blir det vanskelig. Jeg har prøvd å få veiledning og tips både på kommunalt og fylkeskommunalt nivå uten å lykkes.

Under intervjuet kom det fram en del ting som gjorde at jeg i etterkant tipset Jenny om hvor de kunne henvende seg for å få kjøpt inn lærerverk til denne eleven.

Drøfting av forutsetninger/rammebetingelser som kan sikre en god leseopplæringen

Disse svarene viser at antall timer kan variere ganske mye. Fra full oppdekning av skoledagen for eleven til **Synne** til bare 1 time pr.uke for eleven til **Jenny** som også skulle dekke inn veiledning av assistent. På småbarnstrinnet var **Julie** læreren til **Jennys** elev og hadde da 3 timer pr.uke. Men ved sykdom ble **Julie** flyttet over til klassen hvor hun var kontaktlærer. Julie uttrykte at undervisningen av denne gutten hadde vært oppstykket og preget av tilfeldigheter. Dette kan tyde på at skolen har valgt å nedprioritere elevens behov og rett til opplæring. Både på barne- og mellomtrinnet var det ikke timeplanfestet veiledning av assistent. I likhet med eleven til Synne var denne eleven også svak med store artikulasjonsvansker.

I **Jennys** og **Julies** tilfelle sviktes eleven av et system som ikke prioriterer elevens rett til opplæring. Siden denne eleven også er mye ute fra ordinær undervisning går han også glipp av den modell-læringen som skjer i klasserommet . Dette kunne kanskje fått eleven til å strekke seg lengre i forhold til å utføre selvstendige oppgaver i klasserommet .

Jenny uttrykker også sin frustrasjon over hvordan ting var da hun hadde eleven på småbarnstrinnet:

...når noen var syke eller sånn ble jeg satt til å undervise klassen istedet for å gi denne eleven sin timer...du vet at man får ikke noen som bare kan "overta"en slik elev...!!

Dette gir også eleven med DS en hverdag preget av tilfeldigheter og uforutsigbare situasjoner, noe som får innvirkning på elevens trygghet. Med tanke på at dette er en svak elev skjønner man fort at konsekvensene vil være mer alvorlige for denne eleven enn for en elev som kanskje hadde fungert på et høyere nivå. Einang sitert av (Dolva og Aadlandslid(red)2006) at oversikt og forståelse for situasjoner er noe som gir trygghet. Elever med DS har et stort behov for å vite **hva** som skal foregå, **når** og **hvor** det skal foregå. De har også problemer med å skjønne **tid** og **sted** som "**etterpå**", "**snart**", "**en annen gang**", "**neste time**" eller "**i morgen**" kan være mer forvirrende enn oppklarende for disse elevene ifølge Einang 2009 kap.4 i (Dolva og Aadlandslid(red) (2009). Jeg tenker da på denne elevens opplevelse når han for eksempel får vite at:

Eksempel på "**beskjed**" som eleven kunne få:

"Nei, **i dag** må du være sammen med assistenten fordi x **er syk**. Julie kan **ikke ha deg** før **i neste time** eller **i morgen**???"

Eleven til **Julie** gikk på småbarnstrinnet når han kunne motta en slik type "**beskjed**" som jeg har prøvd å gi et eksempel på ovenfor.

Hvilke forutsetninger hadde han til å kunne skjønne de ulike begreper han ble informert om ved slike rutine-brudd?

Irene Johansson (1997) er nokså klar på dette i sin Karlstadmodell hvor hun blant annet vektlegger behov for strukturerte situasjoner som forebygger at barnet distraheres av uvedkommende og forstyrrende inntrykk. Struktureringen kan også omhandle daglige aktiviteter i en videre betydning slik at det skaper oversikt, kontinuitet, forutsigbarhet og trygghet rundt og for barnet (ibid.). Ikke så mange av disse faktorene har blitt ivaretatt for **Julie og Jenny** sin elev. Dette er også i tråd med Haug (2004) som sier at skolen må utvikle et helhetlig syn på tilpasset opplæring. I arbeidet med tilpasset opplæring må en se på forhold ved skolen som system og forhold i og rundt eleven som fremmer læring, vanskegrad og motivasjon (Strandkleiv 2004; Strandkleiv og Lindback 2005). På **Hanne** sin skole forteller

jeg at dette er en skole med lange tradisjoner i forhold til høflighet og oppførsels-regler ved skolen. Samtidig spør jeg meg selv på hvilke andre måter enn høflighet denne eleven møter toleranse for sin annerledeshet ved denne skolen. Goffmann (1963) referert av Arnesen (2007) sier at sosiale konvensjoner eller rituelle rom er med på å skape en særegen form for avstandsskaping som Goffmann (1963) referert av Arnesen (2007) kaller for ”høflig uoppmerksomhet”. Måten dette skjer på er at man blir møtt med oppmerksomhet ved hjelp av blikket for å formidle at en oppfatter og anerkjenner at den andre er til stede, for deretter å fjerne blikket for å uttrykke at en ikke spesielt ønsker å ta nærmere kontakt med vedkommende. Hensiktene er kanskje ikke tenkt som en avvisning men rom for gjensidighet mangler og mange elever som kan tenkes å ha behov for kontakt vil ofte måtte klare seg med denne uoppmerksomhetsformen. På en annen side kan slike blikk også bidra til å skape eller utdype hierarkier i klassene på en slik måte at når lærere viser oppmerksomhet på og positiv involvering med noen elever via blikket, gir det melding om betydning og de som kommer innenfor lærerens synsfelt kan lett oppfattes som mer betydningsfulle enn de som er utenfor og ”helt i periferien” (Arnesen, 2002).

Antall timer med spesialpedagog pr.uke

Eleven til **Solveig** fikk full oppdekking (fra 12-15 timer pr.uke) med lærer mens eleven **Synne** hadde 5 timer pr.uke. Eleven til **Julie** fikk 3 timer pr.uke som falt bort ved sykdom eller annet. **Julie** arbeider i en fattig kommune og det er ikke mange barn med denne diagnosen som bor i kommunen. Dette har kanskje har medvirket til at ting har blitt slik .Men om jeg sammenligner dette funnet med **Hanne** sin elev som har fått 1,5 timer pr.dag med spesialpedagog er dette to kommuner som stiller ganske likt når det gjelder økonomiske, demografiske og sosioøkonomiske forhold. I tillegg finner vi at både **Julie** og **Jenny** har ansvarsfulle oppgaver ved siden av spesialundervisningen til denne eleven. **Hanne** er kun ansatt for å følge opp eleven med DS ved skolen, noe som utgjør en vesentlig forskjell i rammebetingelsene for leseopplæringen.

Hanne følte seg også trygg på at saksbehandler i PP-tjenesten kunne bidra med informasjon/veiledning når det ble nødvendig. Bare det å vite at man har noen å spørre er med på å skape trygge rammer for en slik opplæringssituasjon. Verken **Julie** eller **Jenny** har opplevd det slik. **Berit** sin elev hadde 1,5 timer pr.dag pluss en timeplanfestet veiledningstime med assistent pr.uke. **Berit** er den eneste i min undersøkelse som har timeplanfestet

veiledningstime av assistent og dette var noe som **Solveig** etterlyste selv om de begge var svært fornøyd med rammene rundt leseopplæringen ellers. **Julie** også etterlyste dette mens **Hanne** som hadde en elev i 1 klasse, enda ikke følte det store behovet. I Stortingsmelding nr.18 (2010-2011) pkt 4.7, blir det i veilederen om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning poengtert at assistenter ikke skal lede opplæringen eller ha ansvaret for undervisningen. Videre i veilederen heter det at :

*”Ved bruk av assistent må det legges til rette for at forsvarlig **planlegging, veiledning og tilsyn** kan utøves. Bruken av assistent kan bare skje på en slik måte og i et slikt omfang at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Det må likevel stilles krav om at det er læreren som står ansvarlig for opplæringen og at assistenten er under veiledning og forsvarlig tilsyn av læreren osv...”* (regjeringen.no)

Veiledning og forsvarlig tilsyn av assistent er en lovpålagt del for å sikre eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen . Denne veiledningen skal omfatte planlegging og ivaretagelse av det faglige innholdet i undervisningen. Veiledningsomfanget som assistentene skal ha er derfor stort og jeg stiller meg undrende til at bare 1 lærer i min undersøkelse har denne timen på sin timeplan. Synne er et unntak og hadde alle undervisningstimene med sin elev. Dette gjorde at timene med assistent kun omfattet friminutt og timer på SFO. I Fox, Farrells og Davies sin undersøkelse (2004) ref.I Dolva (2009) blir nettopp veiledning av assistent regnet som en viktig del i arbeidet med å fremme gode læringsbetingelser i normalklasser for barn med DS. De hevder videre at assistenten representerer ”limet” og kontinuiteten i barnets skolegang (ibid).

Kommunens og skolens kultur overfor barn med DS

Andre ulikheter mellom de to skolene til **Hanne** og **Julie** er at skolen til **Hanne** har tradisjoner i forhold til struktur, høflighet og orden. Dette er noe som preger og gjennomsyrrer skolen på ulike vis og elevene får en god opplæring i høflighet. Skolen gir også et inntrykk av å ha orden i sakene på mer enn et plan. Kommunen hvor **Hanne** jobber har også lange tradisjoner i forhold til institusjoner og en tidligere spesialskole.

I **Solveig** sin kommune fikk eleven med DS tildelt time-ressursen uavhengig av foreldrenes innsats. For det er ikke bare økonomi som virker inn på det tilbudet som disse elevene får, noe **Hanne** sin kommune er et eksempel på. Her har nok kommunens og skolens holdninger og kultur overfor denne type elever mye å si for tilbudet som eleven har fått. **Berit** sin skole er

en skole som i mange år har tatt imot elever med spesielle behov og det er med på å skape stor takhøyde både blant personale og foreldre som er tilknyttet skolen.

Faglig oppdatering/veiledning som viktige rammebetingelser i leseopplæringen

Berit:

Jeg har ikke hatt noen kurs eller lignende underveis, men jeg har lest meg opp selv og meldt meg på noen kurs underveis.

Berit sier videre at hun har hatt god veiledning av en logoped underveis, noe som har vært svært nyttig og gitt meg ulike vinklinger på min tilnærming. Hun har også deltatt på et kurs om leseopplæring for ”typiske” barn som kommunen nylig ga tilbud om. Dett var nyttig fordi jeg følte at mye av det jeg hadde gjort var riktig. Min bakgrunn som førskolelærer styrker meg mest i denne jobben fordi du er vant til å være opptatt av hele barnet,. Dette inkluderer også forståelsen for at ting må konkretiseres for å forstås . Etter lang erfaring i barnehagen kan jeg også sammenligne de ulike nivåer hos et barn med DS. Dette gjør det enklere å forstå helheten fordi barn med DS alltid vil ha en ujevn utviklingsprofil som en bør ta hensyn til. Jeg har også hatt utbytte av møter på ressursenteret hvor jeg også har undervist og samarbeidet med de andre pedagogene. Dette har vært til gjensidig berikelse og læring for alle parter og det ser jeg på som en styrke i jobben. I tillegg har kommunens nettverksgruppe med lærere som jobber med det samme vært en viktig ressurs.

Solveig:

Vi får reise på de Downs-konferansene som arrangeres annet hvert år og da kan vi kjøpe inn det vi trenger og har lyst til.

Videre forteller **Solveig** at hun er med i en nettverksgruppe med andre som jobber med det samme. Med møter hver 14 dag hvor de har kommet med egne ønsker i forhold til tema og forelesninger har det vært til uvurderlig hjelp i arbeidet. Videre sier Solveig at de har hatt en god dialog med en annen skole i kommunen som har lengre erfaring i forhold til barn med DS. Helt til slutt vil hun anbefale Irene Johansson sitt opplegg og understreker hvor enkelt det er å forstå lærerveiledningen som følger med. Solveig har bare positivt å si om dette lærerverket.

Synne:

Vi har hatt tilgang på det vi har ønsket her på skolen og har kunnet kjøpe inn ønsket materiell ved behov. Ellers er vi også med i en nettverksgruppe med andre lærere som jobber med det samme. Det er fint og vi kan dele ulike erfaringer med hverandre. Det er en skole her i byen som har mye lengre erfaring i forhold til barn med DS enn vi har og da kan vi lære av hverandre. Vi har også kunnet reise på Downs konferanser og fått nye impulser og ideer til ulike ting. Vi fikk også dra på et kurs i forkant av skolestart for denne jenta og det var nyttig. Det gjorde at vi var godt forberedt på ting når hun begynte på skolen og visste mer hva det innebar i forkant.

Videre forteller **Synne** at hun har følt seg kompetent i forhold til denne jobben med PAPS 1 og 2 , pluss denne norskopplæringen som spesielt omhandlet lese og skriveutviklingen. Ettersom hun har mye i bunnen rent faglig har hun også lang erfaring fra barnehagen hvor hun indirekte har jobbet i forhold til barn med spesielle behov noe som gjorde henne kjent med systemet rundt. Med sin faglig bakgrunn i leseutvikling kunne hun føle seg trygg på når eleven mestret de ulike nivåene og når det var tid for å gå videre. Hun presiserer at dette var en viktig og god bakgrunn som gjorde henne trygg i arbeidet med å ivareta leseutviklingen hos eleven.

Hanne:

Min tidligere erfaring med å jobbe i tilknytning til barnehagens spespedteam har nok vært nyttig i forhold til denne type arbeid. Jeg har ikke fått noe kurs i forkant av skolestart men håper å kunne bli med på et kurs som jeg nylig har søkt plass på nå.

Videre kan **Hanne** fortelle at hun regner jeg med at saksbehandler på PP-kontoret har god kunnskap i forhold til denne type elever. Men hittil har ikke behovet for å spørre om ting vært der.

Julie:

Jeg har jo hatt en elev tidligere med DS som jeg fulgte gjennom hele barne og ungdomsskolen. Det ga meg mye god erfaring men saken er den disse to elevene var så ulike at det ble vanskelig å kunne bruke den tidligere erfaringen i forhold til denne eleven.

Videre sier Julie at hun ikke har fått noen veiledning verken på kommunalt eller fylkeskommunalt plan og på skolen generelt er det liten forståelse for behovene som denne type elever kan ha. Men det som styrker meg er jo min lange arbeidserfaring både fra ulike institusjoner, spesialskoler og de siste 24 årene i skolen.

Jenny:

Jeg har ikke hatt noen som helst form for veiledning eller oppdatering i dette arbeidet. Men det som har styrket meg er først og fremst min lærerbakgrunn og ansvaret for leseopplæringen som jeg har hatt gjennom 20 år i barneskolen. Dette ga meg gode forutsetninger for å kunne ta utgangspunkt i elevens styrker og bruke dette under den første tilnærmingen i leseopplæringen hvor jeg tok utgangspunkt i hans glede over å bruke hendene.

Videre forteller Jenny at kommunen har få eller ingen barn med DS på hans alder eller for øvrig. Dette er noe som gjør det vanskelig å dra nytte av andre læreres kompetanse i forhold til barn med DS i kommunen. Siden PP-tjenesten heller ikke er oppdatert i forhold til denne elevgruppen blir det vanskelig å få konkrete råd i opplæringen. Så jeg har måttet stole på meg selv og min lærer-bakgrunn og erfaring har så klart vært en stor fordel i dette arbeidet.

Drøfting av veiledning og faglig oppdatering i jobben

I en undersøkelse gjort av Bele som er referert i Stortingsmelding nr.18 (2010-2011) ”Læring og fellesskap” nr.3.4.3 heter det at formell spesialpedagogisk kompetanse er det som i størst grad gjør at lærere sier at de føler selvsikkerhet og faglig trygghet i spesialundervisningen. Videre har Bele også undersøkt hva lærerne mener er viktige faktorer for egen utvikling i læreryrket og spesialpedagogisk undervisning og konkluderer med følgende: lærere som utfører spesialundervisning anser kollegasamarbeid som viktigere enn for lærere som ikke utfører spesialpedagogisk undervisning. Dette viser at diskusjoner blant lærere i forhold til spesialpedagogisk undervisning oppleves som en viktig plattform der lærere kan dra nytte av hverandres kunnskap og på den måten øke sin egen trygghet og kompetanse i forhold til ting som kan oppleves som vanskelige. Deltakelse på konferanser og kurs i forhold til spesialpedagogisk undervisning anses som mindre viktig enn den faglige spesialpedagogiske utdanningen som disse lærerne har. Dette viser at en faglig bakgrunn har mest å si for spesialpedagogens faglige trygghet i arbeidet med å ivareta spesialundervisning og at dette

grunnlaget tross alt utgjør det viktigste fundament i lærerens faglige integritet. I min undersøkelse har for eksempel Berit god oppfølging gjennom regelmessig veiledning av logoped. Logopeder sitter på en spisskompetanse i forhold til språk og lesing noe som kan vil være med på å utdype og supplere den kunnskapen som Berit sitter inne med. **Berit** har også vært på kommunens spesialskole hvor hun har opplevd gjensidig utbytte gjennom å ha undervist parallelt med og hatt diskusjoner med lærere som underviser de samme type elever. Hun er også med i kommunenes nettverksgruppe av spesialpedagoger og selv om hun sier at mye går med til informasjon på disse møtene har hun allikevel så gode rammer rundt sin arbeidssituasjon som langt på vei ivaretar hennes behov for faglig støtte og kollegaveiledning. Synne og Solveig får dra på Downs-konferanser annet hvert år og er i tillegg med på nettverksgrupper der de har anledning til å komme med ønsker om forelesere og temaer. I tillegg har de anledning til å spørre hverandre som kollegaer ved skolen. Det er også en annen skole i kommunen med lengre erfaringsbakgrunn i forhold til barn med DS som eventuelt kan supplere ved behov.

Jenny og Julie er de eneste i min undersøkelse som ikke på noen måte har fått en form for veiledning i sitt arbeid. Dette er noe som også gjenspeiler elevens situasjon i dag. Allikevel viser det at lærerbakgrunnen til Julie som har hatt eleven fra 2 klasse i størst grad har bidratt til å ivareta en god kvalitet på undervisningen Hun så elevens glede ved å bruke hendene og tok også i bruk enhåndsalphabetet for å motivere eleven i forhold til bokstavinnlæring og lesing. Julie hadde en annen type pedagogisk bakgrunn som ikke omfattet leseopplæring, noe som kan ha medvirket til at hun i større grad hadde problemer med å vite hva hun kunne vektlegge for å matche og motivere eleven.

Hanne hadde ikke fått jobbet så mye med denne eleven på grunn av hans høye fravær, men hun hadde heller ikke lærerbakgrunn eller spesialpedagogisk kompetanse annet enn erfaringer fra barnehagen. Dette kan også være årsaken til at hun i større grad viste en usikkerhet og litt famling i måten hun fortalte om metodene som ble brukt. For min egen del vil jeg si at som førskolelærer er det fint lite du lærer om lesing og selv om jeg er spesialpedagog i tillegg har jeg ikke lært om leseopplæringens grunnleggende elementer før jeg tok logopedi og ikke minst når jeg skriver denne oppgaven. Jeg vet av erfaring at det er viktig å vite hva du holder på med for å øke din faglige trygghet i yrkesrollen. Da kan du som **Synne** sier med PAPS 1 og PAPS 2 i sin utdanningsbakgrunn hele tiden vite hva du holder på med og hvor eleven er i sin leseutviklingen.

Jeg vil nå si noe om mine funn i forhold til hvordan leseundervisningen foregår og hvilke metoder den enkelte lærer har brukt i opplæringen av sine elever. Her vil det også komme fram noe om hvor mange som har benyttet seg av ordbildemetoden, noe som er et sentralt tema for denne undersøkelsen.

4.3 Hvordan foregår leseopplæringen og hvilke metoder blir brukt i leseopplæringen av barn med Down Syndrom?

Berit:

De første årene var hun stort sett inne i klassen sammen med meg og hun kunne mange ordbilder fra barnehagen slik at vi kunne jobbe med vanlig bokstavinnlæring og grammatikk. Så har vi jobbet med utvidet grammatikk etter Karlstadmodellen og veiledet lesing. I veiledet lesing var hun sammen med en gruppe som var tilpasset hennes nivå.

Dette jobbet vi med fram til tredje klasse og da begynte hun å være mer på grupperom sammen med meg og jobbe etter Karlstadmodellen. Nå i sjette er hun for det meste ute i alle norsktimene og da jobber vi med Tuba-luba for tredje trinn. Dette liker hun godt og det er oppgaver med sakte progresjon .

Solveig:

Denne eleven fulgte den samme bokstavinnlæringen som klassen hadde det første året i skolen. Da var progresjonen en bokstav pr.uke. Denne eleven hadde et veldig dårlig språk men fulgte allikevel klassen. Klassen hadde med seg ting hjemmefra som begynte på ukens bokstav som de laget en utstilling av. Min elev hadde også med seg ting og vi snakket sammen om utstillingen. Klassen hadde også ukens sang som begynte med den bokstaven og de lærte også disse sangene med tegn og da stod hun foran og viste resten av klassen. Da blei hun liksom ”eksperten”, noe hun var stolt over.

På grupperommet laget vi også ei bok sammen hvor vi klypte ut de ulike bokstavene. Hvis noen av elevene i klassen eller andre som hun kjente begynte på bokstavene limte vi inn bilder av dem. Alt blei limt inn i boka hennes og for hver bokstav hadde vi et dikt eller ei regel som hun lærte seg. Dette fenget henne og vi snakket hver dag om ting i boka, sang sangene og dette ga henne et eierforhold til boka og læringen.

Etter hvert utviklet vi et selvstendig opplegg som hjalp henne mer med de konkrete begrepene i leseopplæringen. Ordbildemetoden var det som satte fart i opplæringen, men da hadde hun jo allerede mange av grunnbegrepene for bokstavinnlæringen inne.

Siden hun hadde store artikulasjonsvansker tok jeg i bruk artikulasjonskort, noe som foruten å hjelpe på artikulasjonen også hjalp henne å skjønne prinsippet om sammentrekning av lyder. Hun startet å lese i 2 klasse og vi jobbet også med et hefte som heter "Jeg vil lære å lese 1 og 2". Dette fikk jeg tips om gjennom en skole som har lengre erfaring i forhold til elever med DS i vår kommune. Gjennom bruk av ordbildemetoden fikk hun vist klassen at hun kunne å lese, noe som jeg tror var viktig for henne avslutter Solveig med.

Drøfting av Solveigs leseopplæring:

Selv om eleven til Solveig hadde dårlig artikulasjon fulgte hun samme progresjonen som den øvrige klassen, noe som ivaretok hennes integritet i klassen. Lesopplæringen la vekt på at barna selv skulle være aktive ved å finne gjenstander hjemme med ukens bokstav til ukens utstilling. Dette er en interaktiv prosess hvor barna selv bidrar med å fortelle hverandre om og gjøre seg kjent med egne og andres bidrag til utstillingen. Dette gjør at elevene i klassen måtte ha en gjensidighet til hverandre der alle var med å bidra og fortelle utifra sitt eget engasjement og ansvar i en pågående situasjonen gjennom det første året på skolen. Dette er noe som ivaretar dialogen og respekten mellom elevene i klassen. Dialog er av betydning for å virkeliggjøre mangfoldet og skape felles referanserammer for å leve sammen på grunnlag av at man er forskjellige (Arnesen, 2007). Ved at man skaper grunnlaget for en god dialog i 1 klasse er det også med på å skape et inkluderende miljø med respekt for den enkelte elev. Freire (1999) sitert av Arnesen (2007) hevder at dialogens grunnlag og hensikt er menneskets måte å oppnå betydning som menneske på. Derfor er dialogen en eksistensiell nødvendighet (ibid). Dette er også med på å skape en kontekst hvor barnet med DS i samspill og dialog med de andre barna lettere kan finne sin identitet. Identitetsutvikling har å gjøre med læring

innenfor fellesskap med andre og et fellesskapet har betydning for utvikling av ansvarlighet og gir også grunnlag for kontroll over eget liv og for forståelse og omsorg for andre (Arnesen, 2007). Penne (2001) sitert av Arnesen (2007) hevder at norskfaget er et identitetsfag hvor målet retter seg mot ”forming av personligdomen”. Sitat:”Vi blir noen sammen med andre og i motsetning til andre” (Arnesen,2007, s.71). Ved å ha ukens sang som også begynte med den bokstaven fikk også eleven til Solveig være ”eksperten” som viste tegnene for de andre barna i klassen, noe hun var stolt over.

Det at eleven fikk lage ei bok sammen med læreren er noe som ivaretar elevens behov for å ha et eierforhold til det som læres gjennom egen innsats og arbeid med tekster og sanger.

Samtidig gir det også ulike innfallsvinkler gjennom sang, dikt, bilder og bokstaver noe som ivaretar barnets behov for å bruke ulike kanaler, repetisjoner og variasjoner under innlæringen (Johansson, 1997) .

Da hun hadde gått et halvt år på skolen begynte Solveig å undervise etter ordbilde-metoden, noe som eleven tok veldig fort. Dette forbedret også artikuleringen hennes en del. Ved å ta i bruk ordbildemetoden representerte det en intensivering av leseopplæringen noe som gjennom forskning har vist seg å ha god effekt på uttalen (Roberts et.al.2008).

Noen studier har begynt å utforske hvilke faktorer som bidrar til individuelle forskjeller i barn og voksne med DS sine språklige evner . Her har man funnet at typen eller intensiteten av leseopplæringen er som tidligere nevnt noe som kan føre til forbedret uttale, språk og verbalt korttidsminne.(Roberts et al 2008). Når denne eleven i tillegg til å ha lesetrening også fikk vise klassen at hun kunne lese og jobbet med artikulærskort var dette noe som øket intensiteten i leseopplæringen ved at flere kanaler ble tatt i bruk under opplæringen, noe som indirekte kan ha ført til bedre uttale jfr (Roberts et al.2008). Hun fikk gjennom bruk av ordbildemetoden vist klassen at hun kunne lese og opplevde da å få brukt sine muligheter for å komme ut av sitt eget grenseland. Dette er noe som er med på å beskytte barnets verdighet og integritet i klassesituasjonen (Arnesen, 2007).

Synne:

Jeg jobber med T-timer og er inne og ”låner” elever i klassene. Vi har brukt ”Les lett” av Irene Johansson og i forkant av det har eleven jobbet med ordbildemetoden i barnehagen.

Hun kunne mange ordbilder fra barnehagen som hun fortsatte med i skolen. Irene Johansson sitt opplegg er visuelt og bygger på hverandre hele veien, noe som sikrer mange repetisjoner som disse barna trenger. Etter hvert kommer opplegget inn på lydning, men da er eleven klar for det. Da har vi brukt et supplement av Odd Haugstad som heter "Les og lek". Hun har vært ute i korte perioder og når klassen har hatt opplegg som passet for henne så har hun deltatt i klassen. Når jeg ikke har hatt henne, har jeg sørget for at assistenten som har henne de andre timene har fulgt det samme opplegget og ivaretatt hennes behov for repetisjoner av stoffet.

Drøfting av Synne sin leseopplæring

Synne har fulgt opplegget til Karlstad i leseopplæringen og med barnas forkunnskaper i ordbildemetoden fra barnehagen har eleven kunnet følge den samme progresjonen som de andre elevene i klassen. I tillegg har hun sikret elevens behov for repetisjoner gjennom veiledning av assistenten. Utifra denne tilnærmingen har Synne ivaretatt elevens behov for å føle tilhørighet i klassen. Ved hjelp av ordbildemetoden i barnehagen har dette sikret at eleven har kunnet følge den samme progresjonen som de andre i klassen. Da kan man få en bekreftelse på at bruk av ordbildemetoden har en viktig funksjon i leseopplæringen for barn med DS.

Hanne:

Mye av leseopplæringen i første klasse foregår i en til en-situasjoner fordi gapet mellom han og de andre elevene er så stort. Vi er gjerne med når klassen går igjennom leseleksene og hele klassen leser høyt sammen. Vi følger klassen i forhold til bokstavinnlæringen og har øvd på bokstavene, klippet og limt bilder og funnet fram til ting som begynner på de ulike bokstavene.

Videre forteller Hanne at de har brukt noen bøker i Karlstadmodellen for å stimulere hans interesse og forståelse for bøker og lesing. Hun har også laget ei enkel bok om Adam med to-ordssetninger og billedstøtte for eleven. I forhold til ordbildemetoden forteller Hanne at de fortsatt øver på 5-6 ord som han skal prøve å kjenne i tillegg til andre ord. Målet er at han skal klare å avkode, lydere og trekke sammen bokstavene som han nå har fått et godt kjennskap til.

Drøfting av Hanne sin leseopplæring

Hanne bruker også en tilnæringsmetode for å vekke elevens interesse for bøker ved å ta utgangspunkt i lett-leste bøker fra Karlstadmodellen. Her er det også enkle bilder som er lett å knytte til teksten som leses. Utifra enkle prinsipp har de også laget boka om ”Adam” sammen. De har startet opp med ordbildemetoden hvor de skal øve på 5-6 ord . Dette er noe som kan sette forgang i leseutviklingen hos eleven. Sue Buckley(1996) sier at kunnskap om 30 ordbilder danner et tilstrekkelig utgangspunkt for at barnet kan starte koding og lydering i leseopplæringen. Hanne har også videreført bruk av tegn til tale som en støtte i den videre leseutviklingen . Ved å videreføre bruk av tegn til tale får eleven bruke noe kjent og trygt som han kan i veien mot nye mestrings mål noe som er i tråd med Vygotsys teori om den proksimale utviklingszone hvor man tar utgangspunkt i elevens kunnskap og erfaring som tilsammen utgjør det som eleven kan mestre alene eller sammen med elever som er svakere eller like sterke som de selv (Imsen, 2005). Målet for at denne eleven skal kunne klare å avkode og knekke lesekode ligger et stykke fram i tid. Jeg reagerer derfor litt på at eleven skal lese leseleksen sammen med de andre i klassen de få ganger han er inne hos dem. Da vil gapet mellom det han **gjør** og **kan** ikke stå i samsvar med hverandre. Han strekker seg da mot en utviklingszone som er langt over det han kan klare på nåværende tidspunkt . Derfor vil ikke denne lesingen utgjøre et stillas eller hjelp på veien til å klare ting selv. Ved at overskridelsen av grensene for denne eleven blir så store, kan det bidra til å skape usikkerhet hos eleven med DS. Jeg skjønner at dette blir gjort i ”beste mening”, men oppfatter det heller som et forsøk på å få eleven til å strekke seg etter de andre elevene når han er i klassen i stedet for å ta i bruk differensiert undervisning. Kravet om tilpasset opplæring skal ta hensyn til elevenes evner og forutsetninger og dette viser at tolkningen i stor grad avhenger av hva slags forestillinger læreren har om kunnskap og læring (Arnesen,2007). En slik tilnærming som Hanne beskriver, tar ikke hensyn til elevens unike måter å lære på eller elevens språklige eller andre forutsetninger for å forstå hva undervisningen handler om (ibid).Det ivaretar heller ikke elevens behov for å bli sosialisert i forhold til klassen sin som han er lite sammen med ellers. Som et forsvar for læreren må det sies at denne eleven hadde hatt et høyt fravær det første året, noe som har bidratt til å gjøre undervisningen fragmentert med liten grad av kontinuitet. Med tanke på en god skolestart for denne eleven har ikke skolen hatt mulighet for å ivareta dette på grunn av fraværet. Siden eleven allikevel har gått glipp av så mye, ville det kanskje være en ordel å vektlegge hans integritet og sosialisering i klassen når han var på skolen. Her

er det først og fremst læreren som kan være modellen og forbildet på hvordan man tar kontakt med mer (Arnesen, 2007). For en elev som ifølge Hanne har mer utbytte av det faglige tilbudet utenfor klassen lurer jeg litt på om Hanne har tenkt over hvilke konsekvenser det kan ha å bli skilt fra vennene/klassen som utgjør det fellesskapet hvor utviklingen av dine kunnskaper og identitet skjer?(Arnesen, 2007).

Jenny:

Jeg har fokusert på helordlesing og matchet ord og ordbilder . Jeg har lagt bilder og ordbilder på en tavle slik at eleven kunne matche det som er riktig og så har vi laget skriftlige matchende oppgaver hvor det er de samme ordene og bildene. Her skulle han tegne strek fra ord til bilder. Seinere tok vi også utgangspunkt i 20 enkeltord og jobbet noe med å lage setninger, lære ordbildene og etter hvert tok vi i bruk noen verb. Ved bruk av laminerte kort kunne han etter hvert lage egne setninger av disse med billedstøtte. Jeg har brukt enhåndsalfabetet i forhold til denne gutten. Dette gjorde tilnærmingen til bokstavopplæringen lettere og var et viktig supplement i forhold til den første bokstavinnlæringen. I første klasse var han ikke motivert for den første bokstavinnlæringen og var også lite motivert for å følge klassens undervisning i disse timene. Da tok vi utgangspunkt i enhånds-alfabetet i forhold til bokstavene i navnet hans og etter hvert kunne vi finne fram til første bokstaven i navnet til de andre elevene i klassen hans.

Drøfting av Jenny sin leseopplæring

Her har Jenny brukt mange av de elementene som også blir anbefalt av Irene Johansson`s sin Karlstadmodell. Hun ivaretar behovet for repetisjoner på ulike måter og bruker ordene i flere kontekster med billedstøtte, noe som også blir vektlagt i Karlstadmodellen av Johansson (1997). Enhåndsalfabetet var en måte å motivere eleven i forhold til bokstavinnlæringen på og det sikrer også at barnet får brukt sine ulike kanaler i innlæringen (Johansson 1997). På forhånd så Jenny at gutten likte å bruke hendene sine og brukte dette som et utgangspunkt når hun valgte metoden for å matche ord og bilder ved at gutten flyttet på ord, bilder og etter hvert laget egne setninger. Ved å legge opp til stasjonsundervisning i klassen brukte hun oppgaver som eleven kunne mestre. Dette forteller også mye om hvor viktig det er å ha en faglig bakgrunn i denne form for undervisning. Siden Jenny var allmennlærer hadde hun et

godt utgangspunkt for å kunne ivareta noen viktige behov i arbeidet med å mestre nye mål. Jeg synes dette er viktig å framheve fordi det understreker hvor viktig en fagutdanning er for å kunne ta utgangspunkt i elevens individuelle forutsetninger og ivareta elevens behov ved å legge til rette for differensiert undervisning i klassen.

Julie:

Julie er norsklærer i den klassen hvor eleven går og forteller at han er mye på enerom i leseopplæringen. De har jobbet mye med begreper og begrepsinnlæring hvor vi blant annet har brukt digitalt kamera og tatt bilder av alle elevene, lærerne og andre voksenpersoner som han forholder seg til. Da har han øvd seg på å se bildet, si navnet og uttalt navnet til den enkelte for å bli mer kjent på skolen.

Julie forteller videre at denne eleven har store artikulasjonsvansker, noe som har gjort at de har lagt vekt på å si ting tydelig. Nå nylig tok vi bilde av snø og satte ordbildet til ordet snø. Ved å bilder og ordbilder av elever, kjente rom og steder på skolen har vi etter hvert prøvd å tilnærme oss denne eleven som er veldig svak. Jeg har grepet tak i hans sterke sider som sang og brukt Anne Lise Gjerdrum sin sangbok med CD til . Så vi har grepet fatt i det vi har kunnet i mangel på egnet undervisningsmateriell til denne eleven.

Etter intervjuet med **Julie** må jeg tilføye at jeg sendte en mail på egnet undervisningsmateriell for eleven og det har nå blitt kjøpt inn. Det var godt å kunne bistå og kommunen var veldig takknemlig i ettertid.

Drøfting av Julie sin leseopplæring

Denne eleven har brukt lang tid på å bli kjent på den nye skolen hvor han startet opp i høst og Julie har ikke kommet så langt med hensyn til leseopplæringen for denne eleven. Med tanke på at det heller ikke er kjøpt inn noe lærerverk til eleven etter 5 år i skolen er det lett å skjønne at ting er vanskelig på flere måter. Men Julie har startet opp med konkrete ting i nærmiljøet på skolen og brukt dette som en tilnærming for at eleven skal ta utgangspunkt i bilder og ord. Dette er en kombinasjon som eleven kjenner fra før ifølge Jenny .Julie opplever at ting har

vært vanskelig å få til i undervisning av eleven og har derfor brukt mye sang for å motivere eleven.

Uten å si for mye har denne eleven så langt opplevd mye utrygghet gjennom sine 5 år på skolen. Dette kan ha ødelagt hans grunnlag for å oppleve trygghet, mestring, generaliserte motstandsressurser (GRR) eller opplevelsen av forståelse og sammenheng i tilværelsen (Gjærum,2007) og et godt selvilde. Barn med DS har en sårbarhet med tanke på gjentatte uforutsigbare opplevelser og når **Julie** også sier at administrasjonen på skolen er uvillig til å kjøpe inn LOTTO til eleven står dette i motsetning til at hun får stor forståelse for at undervisningen av denne eleven er vanskelig å ha ansvaret for. Hvis hun opplever stor forståelse blant kollegaer og administrasjonen er det et paradoks at skolen ikke kan bidra til å kjøpe inn et LOTTO-spill til eleven. Jeg vil heller tolke funnet slik at skolens holdning er med på å opprettholde et bilde av eleven som et ”problem” i stedet for å erkjenne at problemet ligger hos systemet rundt, som i dette tilfelle har sviktet . Med tanke på at lærere er bundet av fagplaner i lærerplanen er de i like stor grad bundet av elevenes rett til å lære med utgangspunkt i de evner og forutsetninger de har (Arnesen, 2007). Denne eleven har også store artikulasjonsvansker, noe som blir vanskelig når han ikke er motivert for å bruke ASK i leseopplæringen. Når han får beskjed om å uttale ord ”**tydelig**” er jeg usikker på hvorvidt eleven kan skjønne hva det innebærer og i hvor stor grad man har gått inn for å bruke andre tilnæringsmåter? For å løfte den perseptuelle og motoriske stimuleringen til bevisste og planlagte handlinger, er det nødvendig at det settes ord på opplevelser og erfaringer omkring lyd og lydproduksjon (Johansson,1997).

Selv ”typiske” barn med fonologiske vansker vil ha problemer med å uttale ting riktig uten at man demonstrerer og bevisstgjør barnet på ulike måter hvordan lydene lages i munnen ved å for eksempel gå til en logoped. Men samtidig er jeg ydmyk i forhold til at ingen av de som har undervist denne eleven har mottatt noen form for logopedisk eller annen faglig veiledning. En annen ting er at ordbildemetoden og artikulasjonskort kunne vært hensiktsmessig å ta i bruk for denne eleven.

Bjelland (2010) refererer til at Buckley under intervjuet i 2005, hevdet at ordbilde-metoden brukes med gode resultater mange steder i verden og at så mange som 80% av mennesker med denne diagnosen kan lære seg å lese før eller senere i livet (ibid.). Dette kan være et signal om at man aldri må gi opp en slik type opplæring og at det alltid nytter å jobbe videre. Helhetssituasjonen for og rundt denne eleven er et unntak i denne undersøkelsen og **Julie** har kanskje hatt den vanskeligste oppgaven av mine informanter. For å ivareta anonymiteten går

jeg ikke nærmere inn på dette, men synes allikevel at dette resultatet er viktig å nevne for å fremheve spredningen i mine funn.

Drøfting av rammer og metoder i leseopplæringen

Alle unntatt **Julie** og **Jenny** hadde på et eller annet tidspunkt tatt i bruk ordbildemetoden i leseopplæringen. Ellers var Karlstadmodellen også den vanligste metoden å bruke i forhold til barn med DS i skolen. Dette var noe som **Julie** og **Jenny** ikke visste så mye om og de hadde heller ikke kjøpt inn noe lærerverk til sin elev som nå gikk i 5 klasse, noe jeg har drøftet tidligere. Funnene tyder på at tegn til tale er noe som alle elever har brukt og utviklet i barnehagen. **Julie** og **Jenny** sin elev kunne også bruke en-håndsalphabetet, noe som utgjorde et viktig supplement og en metode for å motivere han i forhold til bokstav-innlæring i 1 klasse.

4.7 Kan et godt foreldresamarbeid påvirke lese - utviklingen hos barn med DS?

Berit:

Det har vært et veldig godt foreldresamarbeid og dette er foreldre som har stått på og deltatt på ulike kurs, noe som har bidratt til å styrke og supplere den leseopplæringen som har vært på skolen.

Videre forteller Berit nesten som et hjertesukk at det noen ganger også kan bli litt for mye og at hun føler at foreldrene nesten forventer for mye av henne. Det kan være litt vanskelig innimellom.

Solveig:

I mitt tilfelle har ikke foreldrene bidratt i så stor grad med hensyn til elevens leseutvikling eller andre ting. Denne eleven har fått det antall timer som hun har hatt behov for selv om foreldrene ikke har engasjert seg i særlig grad. Dette er noe som vi har tatt høyde for underveis og akseptert.

Videre forteller Solveig at foreldre er ulike og noen har ikke de samme ressurser eller vilje til å stå på barrierene for barnet sitt som en del andre foreldre har. På tross av det har vi et godt

samarbeid selv om det meste må suges fra eget bryst. I alle tilfelle er er det fint å se at de er imponert og stolt over de framskritt som hun gjør.

Synne:

Ja de kan jo det....Jeg pleier å si det at det som de lærer på skolen og det de lærer med ordbilde-lesing og annen lesing når de kommer videre...at det er viktig at de leser hjemme og at de ikke bare leser på skolen.

Men jeg ser og hører jo at det med å gjøre lekser kan være vanskelig og de er jo kjempesliten når de kommer hjem. De har tatt seg helt ut. Så noen ganger får de til å gjøre leksen og andre ganger får de det ikke til. Slik er hverdagene!

Synne forteller videre at disse foreldrene har vært opptatt av og imponert over de framskritt som eleven har gjort. Men på samme tid må en være åpen for og akseptere at foreldre til barn med DS ønsker å prioritere annerledes og at de er like forskjellige som foreldre til ”typiske” barn. Men vi har en kontakt som er basert på åpenhet og tilgjengelighet og foreldrene kommer til skolen to ganger i året og ser på når eleven har en arbeidsøkt sammen med meg. Det er viktig for eleven å kunne vise hva hun kan og det er flott å se hvor stolt hun er når de kommer og ser.

Hanne:

Jeg har et godt samarbeid ut ifra de språklige barrierene som finnes. Denne familien er fremmedspråklig, noe som gjør at vi må ha tolk tilstede på møter som vi har. Dette krever selvsagt en del organisering rundt.

Hanne forteller videre at de i tillegg har en til og fra-bok hvor vi skriver og forklarer så godt det lar seg gjøre hvilke lekser han har og hva som har skjedd. Men jeg føler absolutt at de er veldig opptatt av gutten og bidrar så godt de kan. Nå i første klasse er det ikke så vanskelig å ha det slik, men jeg tenker at det etter hvert kan bli litt verre å ikke kunne ta en uformell telefon hjem om ting som skjer på skolen.

Julie:

Vi har hatt et godt samarbeid og er åpen og lett tilgjengelige for hverandre. Mor vil at han skal ha lekser hjemme og da får han god hjelp av en søster som går i 7 klasse. Han blir også minnet på at han må uttale ting tydelig.

Julie forteller videre at han har en egen plan i forhold til ADL-ferdigheter hvor han også får oppgaver i hjemmelekse. Dette er etter ønske fra mor som ser behovet.

Jenny:

Samarbeidet med mor har vært basert på åpenhet og tilgjengelighet.

Jenny hadde denne eleven for et år siden og sier at det dialogen mellom hjemmet og henne har vært god. Men siden eleven har vært borte fra skolen i lange perioder har ikke kontinuiteten for eleven blitt ivaretatt. Da hjelper det ikke så mye om man har et godt foreldresamarbeid når man nesten må begynne helt på nytt når eleven kommer tilbake på skolen.

Drøfting av hvordan et godt foreldresamarbeid kan påvirke leseutviklingen

Her kommer det fram mange syn på hvordan foreldre fungerer i et samarbeid og hvordan de kan bidra på ulike måter. **Berit** sine foreldre utmerker seg i denne undersøkelsen og er også aktive i en sterk og aktiv foreldregruppe i kommunen. Men samtidig gir også **Berit** uttrykk for at det noen ganger kan bli litt mye og at foreldrene noen ganger forlanger for mye av henne.

Synne og **Solveig** sine opplevelser av foreldresamarbeidet er også gode. Men her er ikke foreldrene på langt nær så aktive som i **Berit** sitt tilfelle. Dette er for dem helt naturlig og en situasjon som aksepteres selv om de noen ganger kunne ønske litt mer dra-hjelp med hensyn til hjemmelekser og mer interesse for barnets framgang. Men samtidig blir det sagt at foreldre til barn med DS er like forskjellige som foreldre til typiske barn slik at dette er noe som de har akseptert.

Foreldrene som **Hanne** samarbeider med er fremmedspråklige, noe som vanskeliggjør en mer direkte og uformell kontakt uten bruk av tolk. Men foreløpig har ikke dette vært et stort problem og Hanne er fornøyd med samarbeidet så langt. Hun ser allikevel at språkvanskene er noe som på sikt kan gjøre ting mer komplisert og håper i den forbindelse at foreldrenes økte norsk-kunnskaper kan lette samarbeidet med tiden.

For **Jenny** og **Julie** har samarbeidet vært basert på åpenhet og tilgjengelighet. Denne eleven har hatt en del utfordrende adferd som de har samarbeidet om og det er naturlig å stille spørsmål om hvorfor ting har blitt såpass vanskelig for denne eleven. Selvsagt kan man trekke en del forhastede konklusjoner om elevens dårlige start på skolen. Når man i tillegg får vite at eleven er borte fra skolen noen måneder i gangen skjønner man at det også ligger andre årsaker til at ting har fått utvikle seg på en så uhensiktsmessig måte. I alle tilfelle har det blitt mye grensesetting for denne eleven og alt fraværet har nok ikke bedret hans forutsetninger for å oppleve trygghet i skolehverdagen.

4.5 Tips til andre som skal ha denne type opplæring

Jeg velger å referere svarene som jeg fikk på dette spørsmålet i min intervjuguide fordi lærerne i min undersøkelse alle sitter inne med lang erfaring både fra skole og barnehage. Dette er et godt utgangspunkt for å kunne kjenne hvor skoen trykker og ha et overordnet ”blikk” på hva de synes er viktige momenter å ha med seg i en slik type opplæring.

Berit:

Det kommer jo an på hvor elevene befinner seg, men jeg tenker at det å være til stede i klassen er det viktigste i første omgang. Det er jo viktig at de får utviklet gode relasjoner til de andre i klassen og da må man nødvendigvis være der for å få den koninuiteten som trengs for å utvikle relasjonene. En annen ting er jo at jeg som voksen skal være en modell både i forhold til hvordan jeg forholder meg til barna og de andre elevene. Jeg blir på en måte en som bygger relasjonene eller skaper broer mellom barna og det er spennende å få være med på.

Berit sier videre at konkrete ting som bilder og visuell støtte utgjør et viktig supplement for elever med DS. Hun nevner at dikt og rim er fint fordi eleven da kan se det helt konkret at ting rimer og ser likt ut. Ellers nevner hun også at hennes elev har stort utbytte av tegn til tale og begrunnelsen er blant annet at disse elevene trenger å få inn ting via flere kanaler. Det å bruke små bøker hvor innholdet er støttet med bilder har vært en suksess for hennes elev. Ellers hører hun på lydbøker og ser gjerne filmer om den samme historien. Hun har for eksempel gjort det med ” Pippi”.

Tidligere brukte vi bilder som symboler på dagtavle, men nå leser hun så godt at det holder med skrift.

Siden disse elevene trenger forutsigbarhet og rammer i tilværelsen sin har vi blant annet brukt mye tid på å forberede ferieturer og jobbet mye i etterkant. Her har foreldrene bidratt med bilder og relevant informasjon. Dette har vært viktig for å kunne jobbe med kjente ting og ting som hun skal på eller har opplevd. Vi bruker for eksempel masse tid og tilgjengelig materiell for å forberede henne i forhold til ferieturer og i etterkant av ferien. Her må jo foreldrene bidra med bilder og beskrivelser ellers hadde vi ikke fått det til. Dette arbeidet gir et godt utgangspunkt for å kunne snakke om opplevelser i etterkant og flette sammen ny og gammel kunnskap. Selv om dette krever mye arbeid er det avgjørende for barn med DS å kunne uttrykke seg om ting hun vet mye om og forstår. Så akkurat det med å få inn forståelsen er en stor utfordring i forhold til disse barna.

Solveig:

Den eleven som jeg hadde var veldig svak og det gjorde at hun fikk full oppdekning med lærer hele skoledagen. Så om eleven er svak må man sikre seg at tilbudet blir bra nok for å ivareta den leseopplæring som eleven har krav på i skolen. Om foreldrene ikke står på for barnet sitt faller ansvaret over på deg. Dette er noe man bør tenke på når man skal ha denne type elever.

Solveig presiserer noe som hun selv har erfart i forhold til en svak elev og sier at eleven fikk tilstrekkelig antall timer allerede ved skolestart, men at dette nødvendigvis ikke er vanlig praksis i andre kommuner med en annen holdning og økonomi .

Man bør også ha et egnet undervisningsmateriell i forkant av skolestarten, presiserer Solveig.

Synne:

Noe av det viktigste i leseopplæringen er at det er visuell støtte i forhold til opplæringen og at det blir gitt mange repetisjoner. Dette bruker Irene Johansson i Karlstadmodellen og ivaretar repetisjoner av nye ordbilder i ulike sammenhenger. Da får elevene generalisert ordbildene i ulike sammenhenger på samme tid som de får varierte arbeidsoppgaver å jobbe med. Det ivaretar også deres behov for å jobbe i korte økter slik at du kan ta utgangspunkt i barnets signaler og skifte oppgaver når behovet er der. De må heller ikke få for vanskelige oppgaver slik at de mister gnisten og motet. Stikkordet her er å tenke "små drypp".

Synne avslutter med å si at: Irene Johansson sitt opplegg "Les lett" anbefales på det varmeste i forhold til denne type elever.

Hanne:

Jeg skulle ønske at denne eleven hadde fått mer trening i ordbildemetoden i forkant av skolestart. Dette ville gitt han et forsprang slik at han kunne være mer på klassens nivå i leseopplæringen.

Videre sier Hanne at de burde hatt dette i barnehagen i stedet for eller i tillegg til tegn til tale. Ellers trenger de flere repetisjoner i opplæringen og man må ta hensyn til elevens dagsform i mye større grad enn hos typiske barn. Man kan ikke bare kjøre på. Undervisningen må også være noe som fanger elevens oppmerksomhet. Det er viktig for at det skal skje en læring. Det er også viktig at man har sikret seg mest mulig informasjon om eleven fra barnehagen, noe som er med på å sikre en god start.

Julie:

Jeg ville anbefalt at de hadde fått et kurs på et ressurscenter eller fått en type opplæring våren før eleven kommer og at nødvendig materiell blir innkjøpt i forkant av skolestart. Da er det behov for en administrasjon som er oppdatert og som vet hva som kreves slik at man gis bevilgninger til innkjøp av nødvendig utstyr.

Utifra det som Julie ellers har fortalt i dette intervjuet har det kommet fram en del frustrasjon som jeg velger å utelate av etiske hensyn. Men jeg må likevel presisere at det er viktig informasjon, samt at det også gjenspeiler hvordan holdninger kan få en indirekte ringvirkning på den opplæringen som elever med DS gis.

Julie opplever hvor viktig det er å ha en generell forståelse for denne typen elever blant skolens ansatte, administrasjonen, PPT og på Fylkeskommunalt plan. Det å bli tatt på alvor er helt avgjørende for å ivareta denne type undervisning.

Den er jo like viktig som all annen undervisning presiserer Julie med et hjertesukk til slutt.

Jenny:

Disse elevene er svært ulike og det er viktig å se den enkeltes styrker og svakheter for å danne seg et godt utgangspunkt i starten . Jeg så at min elev hadde en styrke og glede i å bruke hendene. Jeg brukte dette ved å få ham til å matche ord og bilder på en tavle.

Videre forteller Jenny at han var mest opplagt i de to første timene på dagen. Hun mener at dette er viktig å ta hensyn til i undervisningen. Hun sier også at selv om eleven var svak så hun store fordeler ved å ha han inne i klasserommet. Da kunne han leikeskrive og viste en mye lengre utholdenhet i klasserommet når han jobbet med oppgaver, enn på grupperommet. Dette er et potensiale som man bør utnytte hos denne type elever og en bør så langt det er mulig bruke denne muligheten . I klasserommet får de noen å strekke seg etter og utholdenhet kan bare være konstruktivt for denne elevgruppen. Jenny synes også det er viktig for å lære seg sosiale regler i et fellesskap. Hun opplevde ofte hvordan eleven nærmest ”datt sammen” da han kom på grupperom og skulle jobbe alene med noe. Jenny vil sterkt anbefale at man har et undervisningsopplegg for denne type elever i forkant av skolestart.

Drøfting av tips til andre som skal ha denne type opplæring

Berit vektlegger viktigheten av at barna **får være mest mulig i sin ordinære klasse** etter skolestart men sier også at dette må ta **utgangspunkt i det enkelte barns ståsted ved skolestart**. Dette gjør at de kan **bygge relasjoner til sine klassekamerater** og oppnå en

størst mulig grad av integritet i klassen og her er det **læreren som først og fremst må være modellen** i forhold til hvordan man tar kontakt med de andre barna. Videre vektlegger hun **bruk av konkrete** som bilder og sikre at barnet får inn ting gjennom **flere kanaler**. Hun sier også at **dikt og rim** er fint å ta utgangspunkt i fordi barna her kan **se konkret** at ordene er like og **høre** at de rimer på hverandre. For å **øke forståelsen** hos barnet er det viktig å bruke de ulike kanalene i innlæringen og nevner historien om “Pippi” både som lydbok, bok og film som et eksempel. Videre er det viktig å jobbe med konkrete ting som barnet har opplevd i hverdagen hvor hun nevner eksempler som å forberede barnet på ferie. Her vil hun anbefale å lese om stedet barnet skal reise til på forhånd og lage ei bok hvor man setter inn bilder og kart i forhold til feriemålet på forhånd. I etterkant kan barnet jobbe videre med boken og fortelle og sette inn bilder og annet av ting som hun/han har opplevd på ferien sin. Berit er den som i størst mulig grad vektlegger forståelsen hos barnet i leseopplæringen.

Solveig er den eneste som sier at det er viktig å sikre at **antall timer med spesialpedagog** er tilstrekkelig. Årsaken til at hun vektlegger dette er at hennes elev var en svak elev som sannsynligvis ikke hadde lært seg å lese uten å ha fått så mange timer som hun fikk tildelt i barneskolen. Dette vet Solveig og vil derfor presisere at barn med DS er ulike og krever ulik mengde med ressurser. Hun minner på at dette er noe som spesialpedagogen selv må fremme sammen med foreldrene om hun ser at timeantallet ikke ivaretar elevens behov. Ellers nevner hun at det er veldig **viktig å ha et lærerverk** som læreren kjenner til i forkant av skolestart.

Synne vil anbefale Irene Johansson sitt leseopplegg til alle som skal undervise barn med DS. Hun sier at det ivaretar **barnets behov for konkrete i form av bilder og repetisjoner** hvor man **generaliserer innholdet over til andre kontekster** i materialet. Dette er også med på å **skape variasjon** i oppgavene, noe som barn med DS trenger for å **holde motivasjonen oppe**. Stikkordet for all undervisning av barn med DS er å gi **barna små drypp** og variasjoner i arbeidet med leseopplæringen. Ellers vil hun anbefale lærerverket “Les lett” som et fint supplement i leseopplæringen.

Hanne vil anbefale at det blir gitt **god nok informasjon** fra **barnehagen** i overgangen barnehage-skole. For Hanne sin elev som er fremmedspråklig har dette vært et savn og kunne gi henne et bedre utgangspunkt for å bli kjent med eleven før skolestart. Hun sier også at barnet trenger **mange repetisjoner** og at man bør ta hensyn til **barnets dagsform** og hvor barnet er for å kunne gjennomføre undervisningen.

Julie anbefaler at læreren får et kurs på et ressurscenter i forkant av skolestarten. Dette vil sikre at læreren kan forberede seg til opplæringen og ha noe konkret å tilby eleven ved skolestart. Alle som begynner i 1 klasse forventer å få bøker med seg hjem første dagen. Dette er noe som de aller fleste har gledet seg til å kunne vise fram når de kommer hjem i lang tid før skolestart. Hun vektlegger også arbeidet med å skape gode holdninger rundt eleven på de ulike nivåer i skolen og systemet rundt. Videre sier hun at det å bli møtt med respekt og forståelse for denne type opplæring i skolen er avgjørende for hvordan man klarer å ivareta elevens behov. Fox et.al.,(2004) ref. I Dolva et.al.(2009)gjennomførte en stor undersøkelse i England blant flere skoler som hadde barn med DS hvor de kan bekrefte at alle faktorer rundt barnet med DS spiller inn for å fremme eller hemme et godt læringsmiljø. Så skolens og kommunens prioriteringer gjenspeiler gjerne holdninger generelt og da blir den enkelte lærer og assistent prisgitt det systemet som han/hun jobber under. Dette er også noe som Irene Johansson sier mye om når hun fokuserer på hele menneskets verdi i en kontekst der det skapes et miljø som er ivaretagende overfor alle elever (Johansson, 1997)

5 Konklusjoner og refleksjoner

I mine funn er det stor variasjon på hva som gjøres både i forkant av skolestart og i skolen. Det ser ut til at mye avhenger av hvilken kommune og hvilke ressurser og holdninger de ulike aktørene i kommunen har. Her tenker jeg på hvilke lærerkrefter som finnes, mulighetene for faglig oppdatering og nødvendig materiell for å ivareta elevens rett til opplæring på en best mulig måte underveis. Sist men ikke minst tenker jeg på hvilke holdninger den enkelte skolen har i forhold til denne type elever. Med den rette holdningen kan man komme langt uansett økonomi og tidligere erfaring. Skolens generelle holdning til det enkelte barnets unike verdi, kan gjennomsyre kulturen og omgangsformen mellom lærere og elever ved en skole. Dette er også noe som Irene Johansson sier mye om når hun fokuserer på hele menneskets verdi i en kontekst der det skapes et miljø som er ivaretagende overfor alle elever (Johansson, 1997). I min undersøkelse var alle informantene enige om at det å få et barn med DS var en gave for klassen og det samspillet som utviklet seg mellom elevene. På en annen side kan man forstå at Julie som er pålagt hovedansvaret for en elevs opplæring generelt blir oppgitt når hun kun har eleven 1 time pr.uke. Denne timen skal også dekke veiledning av assistenten som ellers følger eleven. I Fox, Farrells og Davies sin undersøkelse (2004) ref.I Dolva (2009) blir nettopp veiledning av assistent regnet som en viktig del i arbeidet med å fremme gode læringsbetingelser i normalklasser for barn med DS. De hevder videre at assistenten representerer ”limet” og kontinuiteten i barnets skolegang (ibid). Årsaken ligger i at assistenten faktisk er den personen som er mest sammen med barnet på de ulike arenaer. Da er det viktig for assistenten å kunne ha et godt samarbeid med klasselærer for å ivareta elevens situasjon. Utdanningsmessig er det et stort sprik mellom en lærer og en assistent, derfor kan god veiledning av assistenten gi den rette forståelse og trygghet i denne situasjonen. **Solveig** i min undersøkelse uttrykte det slik:”for at eleven skal nå nye mål og løftes må også assistenten løftes og gis inspirasjon i arbeidet med eleven, ellers går det gjerne i samme duren”. Hennes uttalelse stemmer langt på vei overens med Fox, Farrells og Davies sin undersøkelse (2004) ref.I Dolva (2009) som sier at nettopp veiledning av assistent blir regnet som en viktig del i arbeidet med å fremme gode læringsbetingelser i normalklasser for barn med DS. De hevder videre at assistenten representerer ”limet” og kontinuiteten i barnets skolegang (ibid).

Dette er en krevende oppgave som bare kan ivaretas av utdannet personell. Bare én av mine informanter hadde timeplanfestet veiledning av assistent en time pr.uke og samtlige av de

andre etterlyste en timeplanfestet veiledning. Dette gjenspeiler vel også at de som jobber med disse elevene til daglig har de beste forutsetninger for å se behovet i praksis.

Veiledningsbiten er en viktig bit for å ivareta kontinuitet og opplæringen av barnet med DS. Kontinuiteten i opplæringen av barn med DS er også en nøkkelfaktor for å lykkes sier Johansson (1997).

På noen av skolene hadde de egne lærere for å ivareta disse elevene og det er klart at ting vil arte seg ulikt i forhold til skoler hvor en norsk-lærer eller kontakt-lærer for en ordinær klasse i tillegg har hovedansvaret for eleven med DS. Antallet timer med spesialpedagog/lærer for eleven til Jenny og Julie var også betydelig mindre enn tilfellet var for de øvrige informantenes elever. De andre lærerne hadde bare ansvaret for elever med spesielle behov ved sin skole, noe som innebar ansvaret for langt færre elever enn tilfellet var for Jenny og Julie. Med hovedansvaret for elever med DS innebærer det at man må tilrettelegge og skreddersy undervisningen for den enkelte både i forhold til enetimer og i klasserommet. Jeg kan vanskelig se hvordan tiden kunne strekke til for Jenny og Julie, noe de også uttrykte i intervjuet med meg. I tillegg hadde de ikke noe undervisningsmateriell å ta utgangspunkt i, men måtte i stor grad finne fram til ting på nettet og annet for å tilpasse undervisningen. Dette blir en fragmentert og tilfeldig undervisning hvor sykdom og andre ting i første omgang gikk utover eleven med DS.

Berit sier også i intervjuet med meg at:.... «jeg skjønner hvorfor vi har så få elever i denne jobbenalt må jo lages til hver enkelt elev og slike ting tar tid»!!!(dette sier hun med et aldri så lite hjertesukk)

Det må jo sies som et forsvar for Jenny og Julie at viljen til å gjøre det beste og riktige for denne eleven absolutt er til stede . Men i praksis stopper det opp som følge av et tungrodd system, dårlig økonomi og mangel på eksterne fagfolk /rådgivere. Men jeg spør meg selv om det bare var dette som hindret en god nok opplæring. Kunne det også ha noe med kommunens og skolens holdninger å gjøre? I Jenny og Julie sitt tilfelle søkte de råd hos PP-tjenesten som kunne opplyse om at de ikke hadde noen kompetanse på barn med DS. Etter å ha henvendt seg til habiliteringstjenesten i fylket fikk de beskjed om at:

..... ”nei, de hadde mer alvorlige saker/barn de måtte hjelpe” (intervju 17.01.2012).

Dette er et tankevekkende funn og i den forbindelse lurer jeg på hva som kan ligge bak slike prioriteringer? Når det gjelder leseopplæringen vet vi gjennom nyere forskning at

leseopplæringen for barn med DS har en indirekte gunstig innvirkning på barnas evner til å kunne uttrykke seg muntlig (Dolva og Aadlandslid(red) 2009), . Det å mestre lesing og kunne uttrykke seg er et av de viktigste redskaper vi kan og skal gi til disse barna for at de skal gis muligheter for å utvikle selvstendighet og kontroll over eget liv (Johansson 1997).

En av årsakene til et slikt funn kan blant annet være at skolen er markedsrettet og resultatorientert, noe som gjør at krysspresstet som den enkelte skole står overfor er stort. Fox et.al.,(2004) ref. I Dolva et.al (2009)gjennomførte en stor undersøkelse i England blant flere skoler som hadde barn med DS hvor de kan bekrefte at alle faktorer rundt barnet med DS spiller inn for å fremme eller hemme et godt læringsmiljø. Så skolens og kommunens prioriteringer gjenspeiler gjerne holdninger generelt og da blir den enkelte lærer og assistent prisgitt det systemet som han/hun jobber under. Wendelborg (2010) skriver også om dette i sin doktoravhandling hvor han gjennom sin undersøkelse finner flere faktorer som er med på å innskrenke det tilbudet som barn med funksjonsnedsettelse får i norske skoler.

5.1 Anbefalinger videre i forhold til leseopplæring for barn med Down Syndrom.

For å kunne oppsummere hva som i korte trekk kan svare på min problemstilling om hvilke rammebetingelser som er viktige for å ivareta en god leseopplæring for barn med DS, er det noen punkt i denne undersøkelsen som jeg mener utpeker seg i min undersøkelse om leseopplæringen for barn med Down Syndrom:

- Et lærerverk i forkant av skolestart slik at læreren har mulighet for å forberede seg til undervisningen.**
- Sørge for timeplanfestet veiledning av assistent, som skal ivareta kontinuitet og kvalitet i leseopplæringen for eleven.**
- Skape forutsigbarhet -og trygge rammer i klassrommet. Gjerne ved bruk av PCS-symboler som kan være en hjelp for mange av barna på barnetrinnet.**
- Sørge for at eleven får være mest mulig inne i klassen det første året, for å skape relasjoner og et godt grunnlag for samspillet, dialogen og et godt og anerkjennende miljø blant elevene.**

-Ta utgangspunkt i konkrete erfaringer, bilder, repetisjoner, variasjoner og bruk av ulike kanaler hos barnet i leseopplæringen.

-Bruke alternativ og supplerende kommunikasjon som en støtte for eller supplement for språket hos barnet.

-Sørge for at det blir gitt god informasjon fra barnehagen om eleven i forkant av skolestart, slik at man har et godt nok grunnlag for å kunne ivareta eleven best mulig ved skolestart.

-Sikre både barnet og foreldrene en varm og god velkomst i deres første møte med skolen og ivareta og opprettholde et godt foreldresamarbeid som er preget av gjensidighet og respekt.

- Akseptere at foreldre til barn med DS kan være like forskjellige som foreldre til typiske barn og ikke kreve mer enn det som er rimelig.

-Ved å ivareta en god kommunikasjon med foreldrene kan man få utfyllende informasjon om barnet som kan danne utgangspunkt for ting man vil jobbe med i leseopplæringen. Et forslag kan være en bok som eleven har med til og fra skolen. Dette kan bidra til å skape en helhetlig tilnærming til barnet der alle bidrar i arbeidet med å skape en opplevelse og forståelse av sammenheng (GRR) i barnets tilværelse (Gjærum, 2007). Dette er også noe som Johansson (1997) vektlegger i sin Karlstadmodell.

-Gi barnet gode mestringsopplevelser og selvtillit i forhold til lesing.

-Være flink å gi informasjon om barnet og bidra til å skape toleranse for annerledeshet på hele skolen.

Jeg har nå oppsummert en del sentrale punkt som jeg mener har utpekt seg i denne undersøkelsen. Men som jeg har sagt tidligere i denne oppgaven ligger grunnlaget for å få dette til i holdningene til de ulike aktører i systemet rundt det enkelte barn. Derfor er kanskje det viktigste i framtiden å kunne bidra til at det skjer en holdningsendring i forhold til hva barn med DS og andre funksjonshemninger kan klare å lære ved hjelp av de signifikante andre i et godt og inkluderende klassemiljø. Håpet er etter hvert at samfunnet generellt også skal kunne åpne noen dører gjennom endrede holdninger og virkelig få oppdage hvor verdifullt det er å skape åpenhet og vilje til å gi alle muligheter for å lære seg å lese . Barn

med DS skal i likhet med alle andre barn få den leseopplæringen som de har krav på i skolen. Kvaliteten på denne undervisningen skal ikke på noen måte være ikke være avhengig av kommunens økonomi, foreldres ressurser eller manglende vilje for å kunne ivareta denne leseopplæringen. Noe som dessverre viser seg i en del av min undersøkelse.

Avslutningsvis vil jeg si at det er fint at vi finner personer som Lars Monsen og programmet: "Ingen grenser" som også i år (2012) mottok "Gullruteprisen". Selv om programmet er kontroversielt får det folk til å våkne opp og få respekt for hvilken vilje og muligheter mennesker med funksjonshemninger kan ha. Med tanke på den holdningsendring som har skjedd i forhold til barn med DS er håpet at denne utviklingen skal fortsette og skape rom for større grad av åpenhet og vilje til å se at det ikke "finnes grenser", men bare "muligheter" for barn med DS i framtiden.

Litteraturliste

- AAIDD(2002). American Association on Intellectual Disability and Developmental Disabilities. <http://WWW.aaid.org/> (lesedato.24.04.2012)
- Andenæs, A. (2000) Kap.8: Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (red.). Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning. (s. 287 – 320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andersson, I. (2003) *Foreldras møte med skolan*. Stockholm:HLS Forlag.
- Appleton, M.(2000) Reading and its relationship to language development:A comparasion of Preschool children with Down syndrome, hearing impairment, or typical development. Unpublished master`s thesis. University of Portsmouth, United Kingdom.
- Appleton, M., Buckley, S., &MacDonald, J. (2002) The early reading skills of preschoolers With Down syndrome and their typically developing peers: Findings from recent Recent research. *Down Syndrome News and Update*, 2, 9-10.
- Arnesen, A.L., Eriksen J. og Kristofferen K.(1995):TINT, tidlig intervensjon med sikte på å gjenopprette mestring i småbarnsfamilier som strever. *Monografiserien nr.23*, Oslo:SSBU.
- Arnesen, A.L., (2007) Det pedagogiske nærvær, inkludering i møte med elevmangfold. Abstrakt forlag AS, 2 opplag, Oslo.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman
- Bergem, K., Rognlid, W. 5/2003. Språktrening i det daglige liv. Karlstadmodellen – en modell og ikke en metode. Spesialpedagogikk.

- Beukelman, R.,D., og Mirenda, P.(2005) *Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children & Adults With Complex Communication Needs* (3rd ed.)
Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Billington, I., Brynhildsen, A. & Johanson, W. M. (2004) 2.utgave. *Ordbilder-en snarvei til språket*. Oslo:Damm Forlag
- Bjelland, Terje (2010). Lese- og språkstimulering hos mennesker med Down Syndrom.
Spesialpedagogikk. ISSN 0332-8457 (Årg.10, nr.7) s.4-9
- Bochner, S., Outhred, L.,& Pieterse, M. (2001). A study of functional literacy skills in young adults with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (1).
- Boudreau, D., (2002) Litteracy skills in children and adolescent with Down syndrome.
Reading and Writing:An Interdisciplinary Journal. DOI: 10.1023/A:1016389317827
(Volume 15, Numbers 5-6)
- Brady & Shankweiler
- Buckley, S., Bird, G. & Sacks, B. (2006). Evidence that we can change the profile form a study of inclusive education. *Down syndrome Research and Practice*.
DOI:10.3104 , 9(3).
- Buckley, S.J. (2001). Reading and writing for individuals with Down syndrome:*An overview Journal*, 15.Portsmouth, United Kingdom: The Down Syndrome Educational Trust.

- Buckley, S. & Bird, G. (2001). *Lesing og skriving hos småbarn med Down syndrom*. Søgne: Songvaar Industrier.
- Byrne, A., MacDonald, J., & Buckley, S.J. (2002) Reading, language and memory skills: A Comparative longitudinal study of children with Down syndrome and their main-Stream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 513-529.
- Bæck, U.D. K.(2007) Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet “*Cultural encounters in school*”. Tromsø: NORUT
- Bø, I., (2011) (3 utg) *Foreldre og fagfolk*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøckmann, S. (2008). *Utviklingshemning og sorg*. Oslo: Cappelen Damm.
- Chapman, R.S., & Hesketh, L.J. (2001). Language, cognition, and short-term memory in Individuals with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 79, 1-8.
- Cooley, Charles Horton:1902. *Human Nature and the social order*. New York: Charles Schribner, s sons.
- Curran, V., Kirby, F., Parsons, E. and Lockyer, J. Discourse Analysis of Computer-Mediated Conferencing in World Wide Web-Based Continuing Medical Education. In: *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, Volume 23, 2003
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Dolva, A-S, Aalandslid, M (2006): *Skolestart med muligheter. Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom*. Bergen: Skaug forlag.
- Drew, Clifford J & Hardman, Michael L.(2004) *Mental retardation. A lifespan approach to People with intellectual Disabilities*, Eight Edition, Pearson, Merrill, Prentice Hall
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Raab, M., & McLean, M. (2001). Natural learning opportunities for infants, toddlers, and preschoolers. *Young Exceptional Children*, 4(3), 18-25 (Erratum in Vol. 4(4), 25).

- Dykens, Elisabeth, Hodapp, Robert and Evans, David (1993). Profiles and development for Adaptive behavior in children with Down syndrome. *American Journal of mental Retardation*. Volume 98 (5) 580-587.
- Ellis, N., & Large, B.(1998). The early stages of reading: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology* 2(1).
- Epstein, J.L.(1995) School, family, community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* (May) .
- Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2)
- Foulin, J.N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning til read? *Reading and Writing* 18.
- Fowler , A.E., doherty, B.J., & Boynton, L. (1995). The basis of reading skill in Young adults with Down Syndrome. In L. Nadel & D. Rosenthal(Eds) *Down Syndrome: Living and learning in the community* , New York:Wiley Liss.
- Frost J.(1999) *Initial Enabling Skills in Early Reading and Spelling. Empirically and Theoretically Based Approaches of Early Linguistic Stimulation in a Preventive Perspective*. Oslo:Bredtvet kompetansesenter.
- Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P.(1996) *Educational Research. An Introduction*.6. Utgave, New York:Longman Publishers USA.
- Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D. (1993) Phonological working memory: A Critical building block for reading development and vocabulary Acquisition? *European Journal of Psychology of Education*, 8 (3).
- Gjærum, B., Grøholt, B. og Sommerschild H.(red), (2008) 6.oppl. *“Mestring som mulighet i*

møte med barn, ungdom og foreldre”, Oslo:Universitetsforlaget.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and learning to read. Essays in Developmental psychology*. UK Hove: Laurence Erlbaum.

Groen, M., Laws, G., Nation, K., & Bishop D.V.M. (2006). A case of exceptional Reading accuracy in a child with Down syndrome: Underlying skills and the relation to reading comprehension. *Cognitive Neuropsychology*, 23 (8).

Haug, P. (2004) Om tilpassa opplæring. *Skolepsykologi*, 4, 2004.

Hulme, C., Goetz, K., Snowling, M., Bridgestocke, S., & Nash, H. (2005, September) *Reading development in children with Down syndrome: relationships with oral Language and phonological skills*. Paper presented at the 4th International Conference on Developmental Issues in Down Syndrome. Portsmouth: United Kingdom.

Imsen, Gunn (2005). ” *Elevers verden, innføring i pedagogisk psykologi*.” Oslo: Universitetsforlaget.

Irwin, K.C. (1989). The school achievement of children with Down`s syndrome, *New Zealand Medical Journal*, 102 (860).

Johansson, I. (1997) Nätverket som pedagogisk idé vid språktrening. Arbeidsrapport 3. Prosjekt Samarbete habilitering, barnomsorg, hem och skola.. *Handikapp och Språk*, Högskolan i Karlstad

King, S.M, Rosenbaum P.L., King G.A., 2008, 12.nov, *Development Medicine & Child*

Neurology, Number 38, Issue 9, Page 757-772. September 1996,

DOI: 10.1111/j.1469-8749.1996.tb15110.x

Kvale, S. (2006) "Det kvalitative forskningsintervjuet", Gyldendal:Oslo.

Laws, G., Buckley, S.J., Bird, G., Mac Donald, J., & Broadley, I. (1995). The influence of reading instruction on language and memory development in Children with Down syndrome. *Down syndrome Research and practice*.3(2)

Laws, G., & Gunn, D. (2002) Relationship between reading, phonological skills, and Reading language development in individuals with Down Syndrome:A five year follow up study. *Reading and Writing:An Interdisciplinary Journal*, 15, 527-528

Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.). Innføring i forskningsmetodologi. (s. 79 – 124). Oslo: Unipub forlag.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I Harvard Educational Review, Vol. 62, No. 3, 279-300

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Stevenson, J. (2004) Phonemes, Rimes, Vocabulary And Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development:Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681.

Lejeune, J., Turpin, R., Gautier, M. (1959) Etudes des chromosomes somatiques des neuf Neuf enfants mongoliens. *Comptes Rendus Hebdomadaires des Seances de l'Academie des sciences*. 248, 1721-1722

Kunnskapsdepartementet (2011) *Læring og fellesskap*..Stortingsmelding nr.18 (2010-2011).

Oslo:Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/4/7.html?id=639553> (lesedato 24.05.2012)

Kunnskapsdepartementet(2011)*Motivasjon- Mestring- muligheter*. Stortingsmelding nr.22

(2010-2011) Oslo:Kunnskapsdepartementet

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/3.html?id=641260> (lesedato 20.05.2012)

NESH (2010). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og

Teologi. Forskningsetiske komiteer. B: Hensyn til personer. Hentet 25.11.2011 fra

<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/>

Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/

Nordahl T. (2007) *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?*,
Oslo:Universitetsforlaget

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet

02.04.12 fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Roberts, J.E., Chapman, R.S. & Warren, S.F.(2008) *Speech & Language development &*

intervention in Down Syndrome & Fragile X Syndrome, by Paul H. Brookes

Publishing Co.,Inc. Baltimore: Maryland.

Rye, H.(2002) 2 utg. Tidlig hjelp til bedre samspill. Gyldendal Akademiske:Oslo

Schofield, J. W. (1990). Ch. 6: Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I E.

W. Eisner (red.) & A. Peshkin. Qualitative Inquiry in Education: The Continuing

Debate. (s. 201 – 232). Teachers College, Columbia University.

Snowling, M.J., & Hulme, C., & Mercer, R.C. (2002). A deficit in rime awareness in children with Down syndrome. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 471-495

Sosial-og helsedepartementet (2001) NOU 2001:22 Fra bruker til borger. En strategi for ned-
Bygging av funksjonshemmende barrierer. Norsk offentlige utredninger, Oslo.

Stanovich, K.E.(1986). Matthew effects in reading. Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*,21(4), 360-407.

Strandberg, L. S. (2006). *Vygotsky i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Finland: Norstedts akademiska förlag.

Strandkleiv O.I.(2004). TPO-modellen.

[URL:http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987](http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1100119987) (Hentet:29.05.12)

Strandkleiv O.I. og Lindback, S.O (2005) Tilpasset opplæring, nå! Oslo:Elevsiden DA

Tetzchner, S. og Martinsen, H. (2002) *Alternativ og supplerende kommunikasjon*, Gyldendal Akademiske, Oslo.

Tidemand-Andersen, C. (2008) *Gratulerer-du har et barn med Down Syndrom i klassen*, Skauge Forlag, Bergen.

Ulvehøj G. (2008) *Våre ti intelligenser*, multiple intelligences i praksis, Fagbokforlaget:Oslo.

Wagner, R.K., Torgersen, J.K.(1987). The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills, *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4)

Ytterhus, Borgunn (2003): *Barns sociala samvaro - inklusion och exklusion i förskolan*. Lund.

Studentlitteratur I:Tidemand-Andersen (2008)

St.meld.22 (2010-2011) § 4.1.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/4/1.html?id=641268> (lesedato:24.05.12)

Vedlegg 1 Henvendelse med informasjon til skolen

Rektor og lærere

Dette prosjektet har fått godkjenning av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og skal nå skrive min avsluttende masteroppgave. Temaet for min oppgave blir å se på hvordan leseopplæringen for barn med Down Syndrom tilrettelegges i småskolen (1-4 trinn).

Jeg ønsker å finne ut hvilke metoder som brukes og hvilke utfordringer og rammebetingelser den enkelte lærer har i leseopplæring for barn med DS. Får lærere med denne type elever en faglig oppdatering ev. andre ressurser i forhold til elever med DS på sin arbeidsplass? Når de møter på ulike vansker i leseopplæringen er det viktig å kunne få veiledning i arbeidet. Har de tilgang på dette? Hvilken type veiledning tilbys?

Målet er å finne ut hvordan den enkelte lærer opplever leseopplæringen i forhold til elever med DS. Lærerne vil ha de beste forutsetninger for å kunne uttale seg om positive/negative erfaringer, samt om endringer som de mener kunne forbedre leseopplæringen. Nyere forskning innen denne type opplæring viser at leseopplæring sammen med klassen kan være hensiktsmessig med tanke på modell-læring mm for å utnytte barn med DS sitt potensiale maksimalt. Hvilke holdninger og erfaringer har lærerne til denne idealtanken?

Ansvarlige lærere/pedagoger for barn med DS vil være mine informanter. Jeg avtaler møtet i forkant og bruker diktafon under intervjuet. Lydopptak og andre sensitive opplysninger skal være innelåst til sensuren har falt 01.08.2012. Etter at sensuren har falt vil jeg makulere lydfiler, transkriberinger og andre ting som er notert under innsamling av informasjon. Jeg vil også anonymisere opplysninger som kommer fram og ikke oppgi fra hvilke landsdeler de ulike informanter kommer ifra. Målet er å kunne representere ulike demografiske og sosio-økonomiske representanter i mitt utvalg.

Informantene har anledning til å kunne trekke seg når som helst under prosjektet og alle opplysninger som har blitt innhentet hos han/hun vil da bli slettet som følge av denne beslutningen. Alle opplysningene som blir gjengitt i oppgaven blir behandlet konfidensielt og ingen personer eller skoler vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Dersom du har lyst å være med på dette intervjuet er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg via rektor på din skole.

Ved spørsmål kan du ringe meg på tlf:46783906 (Norge) eller sende meg en mail på gryll_marie@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Peer Møller Sørensen ved ISP på tlf nr: 0047 22858144 eller mobil nr:0047 99392110. Eller på mail; p.m.sorensen@isp.uio.no.

Vennlig hilsen

Gry Marie Norstrand

Vedlegg 2 Samtykkeerklæring fra lærere/pedagogisk personale ved skolen:

Vennligst kryss av;

- ◇ Jeg har mottatt informasjon om studien med arbeidstittel: ”Hurra jeg har lært meg å lese!” og ønsker å stille til intervju.
- Det er også gjort kjent for meg at jeg når som helst kan trekke meg fra studien og at alle opplysninger om meg da vil bli slettet fra studien.
- Jeg har også forstått det slik at all innsamlet informasjon skal anonymiseres og at det ikke skal være mulig å gjenkjenne noe i oppgaven.

Dato:.....

Signatur:.....

Telefonnummer:.....

Vedlegg 3

Intervjuguide til skolen med arbeidstittel: ”Hurra jeg har lært meg å lese!”

Innledning til intervjuguide

Hensikten med denne undersøkelsen er å få vite hvordan elever med Down Syndrom eller DS (som jeg vil bruke som betegnelse videre i min intervjuguide) får tilrettelagt leseopplæring i småskolen. Jeg ønsker å finne litt ut av hvilke erfaringer den enkelte lærer har i forhold til leseopplæringen av barn med DS. Dette kan kanskje gi meg et innblikk i hvilke tanker den enkelte pedagog kan ha i forhold til leseopplæringen. Når jeg sier tanker om leseopplæringen mener jeg ulike faktorer som kan bidra til å styrke eller svekke leseopplæringen. Et eksempel er om ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon) kan være et nyttig hjelpemiddel i denne opplæringen. Andre ting kan være lærerens tidligere erfaringer i forhold til opplæring av barn med spesielle behov eller DS. Bakgrunnen for disse tankene er at erfaring og faglig kompetanse er viktige trykghetsfaktorer i læreryrket. Likeså kan en forholdsvis nyutdannet pedagog ha større åpenhet og tro på hvilke muligheter som finnes i forhold til leseopplæringen for barn med DS. Systemet rundt den enkelte lærer vil også spille en stor rolle i forhold til leseopplæringen, noe som også vil bli belyst.

Her inngår blant annet foreldresamarbeidet og samarbeid med andre instanser, fagpersoner og annet er også viktige faktorer for elevenes totalsituasjon.

Anonymitetsbeskyttelse

Som tidligere nevnt vil ikke opplysninger som gis kunne gjenkjennes i mitt ferdige prosjekt. Alle opptak, transkriberinger og annen innhentet data som memos med mer vil bli oppbevart innelåst og ingen andre enn jeg skal lytte på eller se innhentet materiell.

Blir jeg fortalt ting hvor barn/lærer kan bli gjenkjent vil det ikke bli referert til i oppgaven.

I prosjektet vil informanter få fiktive navn og jeg vil ikke oppgi fra hvilken landsdel jeg innhenter mine informanter fra.

Lærerens bakgrunn/utdanning og erfaring.

Mann eller kvinne

Hvilken utdanning har du?

Har du arbeidet lenge som lærer/pedagog?

Har du lang erfaring med hensyn til å undervise barn med spesielle behov eller DS?

Hvis ja:

På hvilken måte?

Hvis nei:

Er dette din første elev med DS?

Metodiske/praktiske utfordringer

Hvordan foregår leseopplæringen for barn med DS i din klasse?

Kan du kort beskrive hvordan du tilrettelegger leseopplæringen i forhold til din elev?

Følger du et bestemt opplegg/metode i forhold til leseopplæringen?

Hvilken metode er dette?

Følger barnet samme opplegget som den øvrige klassen?

Er du fornøyd med dette opplegget ?

Kan du si litt mer om hvilke behov du ser at barn med DS har i leseopplæringen?

Har du gjort vurdert om ASK eventuelt kan være en ressurs i forhold til leseopplæringen?

Hvordan tenker du at ASK kan være en ressurs?

Har du tidligere erfaring med ASK?

Blir barn med DS tatt ut av klassen i leseopplæringen?

Hvis ja:

Foregår leseopplæringen i faste grupper ?

Er barnet alene med en lærer/assistent i disse timene?

Hvis nei:

Foregår all leseopplæring i klassen?

Får du faglig oppdatering/opplæring i forhold til leseopplæringen for barn med DS?

Hvis nei:

Hva kan gjøres for å øke din kompetanse?

Hvis ja:

Kan du si noe om hvilken bakgrunn, opplæring og erfaringer som styrker deg i dette arbeidet?

Andre samarbeidsparter

Hvilke instanser har hovedansvaret og er inne og vurderer planlegging og prioritering av mål for elevens leseopplæring?

I hvor stor grad er foreldre med i planlegging og prioritering av mål for elevens leseopplæring?

Hvem har ansvaret for utarbeidelse av IOP?

Hvem har ansvaret for å oppdatere en IP (Individuell Plan)?

Blir det gitt informasjon på foreldremøte i elevens klasse om eleven med DS?

Har dette en positiv effekt på elevens integritet i klassen?

Kan åpenhet rundt elever med DS optimalisere elevens læreforutsetninger?

Den proksimale utviklingszone (Vygotsky)

Innen nyere forskning i forhold til opplæring av barn med DS, har man funnet at barn lærer best av å ha gode modeller rundt seg. Resultater fra blant annet England viser overraskende resultater i forhold til barn med DS og deres læringsevner. Det ideelle i den forbindelse ville være at barna med DS skal ha all sin opplæring i vanlige klasser. Tanken bak er at de bør få noe å strekke seg etter og dra nytte av mediert læring i klassen både gjennom hjelp fra medelever, lærer og økende motivasjon til å lære gjennom økt mestring og ved å kunne sammenligne seg med de andre elevene i klassen.

Har du noen tanker om dette?

Beskriv kort hvilke tanker du gjør deg i forhold til denne ideal-tanken.

Tror du dette kan være mulig på sikt?

Utsatt skolestart

Tror du det er viktig at barn med DS starter et år seinere på skolen for å sikre en god start?

Hvilke fordeler kan det gi i leseopplæringen?

Mestringsfølelse

Tror du mestringsfølelse i lesing der sammenligning med andre elever i klassen har noe å si for selvtilliten til barn med DS?

Hvis ja:

Tror du at dette er praktisk mulig?

Hvis nei:

Er det andre arenaer hvor denne sammenligningen kan skje?

Har du opplevd at medelever kan være en ressurs i forhold til leseopplæringen på barnetrinnet?

Hvis ja:

Hvilke fordeler kan trekkes ut av dette?

Faglige og sosiale?

Hvis nei:

Hvorfor ikke?

Hvordan tror du at mestringsfølelse i lesing kan ha ringvirkninger for andre fag i skolen?

Foreldre som ressurs

Foreldre er eksperter på eget barn og sitter med sin unike kunnskap som du kan hente ut gjennom et godt samarbeid.

Kan foreldre med sine holdninger, kunnskaper og egne forventninger bidra til en vellykket leseopplæring for barnet med DS?

Hvis ja:

Hvordan kan dette skje?

Hvis nei:

Tror du dette er individuelt?

Får foreldre til barn med DS opplæring i den leseopplæring som gis i skolen?

Hvis ja:

Tror du dette vil styrke leseopplæringen?

Hvis nei:

Ville det vært en ekstra styrke for eleven med DS?

Er samarbeidet mellom foreldre og skolen basert på åpenhet og tilgjengelighet?

Hvis nei:

Hva kunne vært bedre?

Hvis ja:

Har dette vært tilfelle hele tiden?

Kompetanse og utvikling

I hvilken grad er skolen oppdatert med nødvendig spesialpedagogisk kompetanse/tilgjengelig materiell?

Hvordan blir dere faglig oppdatert?

Ved hjelp av ekstern veiledning?

Annet?

Annet

Er det ting du mener ikke har kommet nok fram i dette intervjuet og som du gjerne vil tilføye/snakke mer om?

Avslutning

Hva er du mest fornøyd med i forhold til den leseopplæring som du selv er faglig ansvarlig for ved din skole?

Er det ting du synes kunne vært gjort annerledes i denne opplæringen?

Har du noen anbefalinger videre til andre som arbeider med denne form for opplæring?

Opplever du støtte/forståelse for at en slik type opplæring kan være vanskelig?



Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 10.01.2012

Vår ref: 28882 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.11.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 06.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

28882	<i>Hurra jeg har lært meg å lese!</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Gry Marie Norstrand</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Gry Marie Norstrand, Folefossvæien 15, 3511 HØNEFOSS

Vedlegg

