

Morsmålsundervisning for minoritetsspråklige elever med utviklingshemning

*En kartlegging av minoritetsspråklige elever med
utviklingshemning sitt tilbud om morsmålsundervisning blant
Oslos grunnskoler med byomfattende spesialgrupper.*

Anette Tornsjø



Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk

Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni 2007

Sammendrag

Tittel: Morsmålsundervisning for minoritetsspråklige elever med utviklingshemning.

Bakgrunn og formål: Forskning de siste tiårene har vist at det ofte er knyttet positive effekter til det å være tospråklig, og at elever som får morsmålsundervisning i skoleløpet klarer seg bedre enn tospråklige elever som ikke får det. Disse elevene viser blant annet bedre begrepsforståelse, evne til abstrakt tenkning og mental fleksibilitet. Dette har også vist seg å gjelde for elever med lærevansker av ulik grad. Det er imidlertid en gruppe elever det er forsket mindre på til tross for at den er økende (ca halvparten av alle elever med utviklingshemning i Oslo har nå minoritetsspråklig bakgrunn). Denne oppgaven søker derfor å rette fokus mot en gruppe elever det er forsket lite på ved å kartlegge deres tilbud om morsmålsundervisning gjennom følgende problemstilling:

I hvilken grad og på hvilken måte praktiseres morsmålsundervisning for minoritetsspråklige elever med utviklingshemning i Oslos grunnskolors byomfattende spesialgrupper?

Det ble på forhånd antatt at minoritetsspråklige elever med utviklingshemning i mindre grad får morsmålsundervisning enn ordinære minoritetsspråklige elever. En annen antakelse var at jo svakere eleven med utviklingshemning fungerer, desto mindre sjanse er det for at vedkommende får morsmålsundervisning.

Morsmålsundervisning i denne oppgaven brukes som et samlebegrep for undervisning både *i* og *på* morsmål.

Metode: Kvantitativ metode i form av survey syntes best å kunne belyse oppgavens problemstilling. Spørreskjema ble brukt som måleinstrument. Undersøkelsen ble begrenset til å gjelde Oslos grunnskoler med byomfattende spesialgrupper for ulike målgrupper av elever med lærevansker og funksjonshemninger, til sammen 38 skoler.

Det ble sendt ut et spørreskjema med spørsmål om det gis morsmålsundervisning og hvordan denne praktiseres. 17 skoler svarte, noe som utgjør 45 %.

Resultater: Alle skolene som deltok i undersøkelsen hadde minoritetsspråklige elever i spesialgruppene, men ingen hadde formelt tilbud om morsmålsundervisning for disse elevene. Antakelsen om at minoritetsspråklige elever med utviklingshemning i mindre grad får morsmålsundervisning enn de ordinære minoritetsspråklige elevene viste seg å stemme. Ca 12 % av de ordinære minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen fikk morsmålsundervisning. En skole opplyste imidlertid at det ble gitt tospråklig hjelp til noen av elevene i spesialgruppen, uten å utdype hva denne hjelpen består av eller hvem som utfører den. En annen skole påpekte at de hadde assistenter som snakket noen av elevenes morsmål, og dermed var til hjelp for elevene. Kun en skole opplyste at foreldrene ønsket morsmålsundervisning, mens ved to skoler hadde undervisningspersonale uttrykt ønske om undervisning. Dette ble begrunnet med at det ville sikre barnas utvikling og gjensidig forståelse for deres vansker, samt styrke barnas utvikling både sosialt og faglig.

Da ingen av skolene som deltok i undersøkelsen gir morsmålsundervisning i spesialgruppene, ble et sentralt spørsmål hvorfor dette ikke gjøres ettersom forskningsresultatene er overveiende positive. Det er skissert opp flere mulige årsaker til dette i en diskusjon knyttet til teori og tidligere forskningsresultater.

Forord

Aller først vil jeg takke informantene som tok seg tid til å svare på spørreskjemaet, og dermed bidro til at denne oppgaven lot seg gjennomføre slik jeg ønsket.

Jeg vil også takke Ann-Inger Øyan i Utdanningsetaten som stod for utsending av spørreskjemaene.

En takk også til veileder Nils Karsten Pedersen for gode råd underveis.

Og sist, men ikke minst vil jeg takke familie, venner og medstudenter for støtte og oppmuntring under hele prosessen.

Anette Tornsjø

Oslo, 25. mai 2007

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG TILNÆRMING TIL DENNE	9
1.3 DISPOSISJON AV OPPGAVEN.....	10
2. TEORETISK REFERANSERAMME	11
2.1 TOSPRÅKLIGHET	11
2.1.1 <i>Isfjellmodellen</i>	12
2.1.2 <i>Terskelteorien</i>	13
2.2 MORSMÅL	15
2.2.1 <i>Morsmålsundervisning</i>	16
2.3 UTVIKLINGSHEMNING	17
2.3.1 <i>Utviklingshemning som diagnose</i>	18
2.3.2 <i>Kjennetegn ved utviklingshemning</i>	19
2.3.3 <i>Problematikk knyttet til bruk av utviklingshemning som diagnose</i>	20
2.3.4 <i>Utviklingshemning i sammenheng med problemstillingen</i>	22
2.3.5 <i>Utviklingshemning og rettigheter i forhold til undervisning</i>	23
2.4 MORSMÅLSUNDERVISNING FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER MED UTVIKLINGSHEMNING	24
2.4.1 <i>Kartleggingsproblematikk</i>	24
2.5 FORSKNING PÅ TOSPRÅKLIGE ELEVER MED UTVIKLINGSHEMNING	25

2.5.1	<i>Dansk undersøkelse</i>	27
2.5.2	<i>Morsmålsundervisning som en del av identitet og kultur</i>	28
2.5.3	<i>Ulike kulturers syn på utviklingshemning</i>	29
2.6	HAR ALLE ELEVER MED UTVIKLINGSHEMNING UTBYTTE AV MORSMÅLSUNDERVISNING?	31
3.	METODE	33
3.1	FORSKNINGSMETODER	33
3.2	VALG AV KVANTITATIV METODE.....	34
3.3	VALG AV SURVEY OG SPØRRESKJEMA	35
3.3.1	<i>Utvikling og oppbygging av spørreskjemaet</i>	35
3.3.2	<i>Kritikk av spørreskjema</i>	37
3.4	UTVALG	38
3.5	VALIDITET.....	39
3.5.1	<i>Begrepsvaliditet</i>	39
3.5.2	<i>Ytre validitet</i>	41
3.6	RELIABILITET	41
3.7	FORSKNINGSETISKE UTFORDRINGER VED UNDERSØKELSEN	42
3.8	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	43
3.8.1	<i>Datainnsamling</i>	43
3.8.2	<i>Analyse</i>	44
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER	45
4.1	BAKGRUNNSINFORMASJON	45
4.1.1	<i>Hvilke spesialgrupper har svart</i>	46
4.2	ANTALL MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER	47
4.3	MORSMÅLSUNDERVISNING.....	47

4.3.1	<i>Ulik begrepsoppfatning?</i>	48
4.4	ØNSKER OM MORSMÅLSUNDERVISNING	49
4.5	OM MORSMÅLSLÆRERNE	51
4.6	OPPSUMMERING AV RESULTATER.....	51
5.	DRØFTING	52
5.1	MORSMÅLSUNDERVISNING	53
5.2	MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER MED UTVIKLINGSHEMNING.....	54
5.2.1	<i>Elevforståelse</i>	54
5.2.2	<i>Elevforståelse av elever med multifunksjonshemning</i>	55
5.2.3	<i>Elevforståelse av elever med utviklingshemning</i>	56
5.3	RESSURSER	57
5.3.1	<i>Ressursmangel i form av økonomi</i>	57
5.3.2	<i>Ressursmangel i form av læreres kvalifikasjoner</i>	58
5.3.3	<i>Nedprioritering av morsmålsundervisning</i>	59
5.4	HOLDNINGER TIL MORSMÅLSUNDERVISNING	59
5.5	FORELDRESAMARBEID OG BEVARING AV EN ANNEN KULTURELL OPPRINNELSE	61
6.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG VEIEN VIDERE.....	64
	LITTERATURLISTE	66
	VEDLEGG	69

1. Innledning

I dette innledende kapitlet vil jeg presentere tema for oppgaven ved først å belyse bakgrunnen og formålet med undersøkelsen. Problemstillingen vil så bli utdypet før jeg kort beskriver oppgavens innholdsmessige rekkefølge.

1.1 Bakgrunn og formål

Økt globalisering og flytting på tvers av landegrensene har gjort at vi nå lever i det som kan sies å være et flerkulturelt samfunn. Dette innebærer utfordringer på flere arenaer, blant annet i undervisningssektoren. Hvordan man kan gi barn med en annen kulturell bakgrunn et godt undervisningstilbud finnes det mange meninger om, og et sentralt diskusjonsmoment vil ofte være hvilket eller hvilke språk man skal benytte i opplæringen. Elever med en annen kulturell bakgrunn, eller minoritetsspråklige elever, som vil bli brukt i denne oppgaven, utgjør nå 1/3 av elevmassen i Oslo (Opplæring for minoritetsspråklige elever). Dette gjør begreper som tospråklighet og morsmålsundervisning aktuelle. Forskning de siste tiårene (blant annet Cummins, 2000, 1984 og Baker, 2001, 2000 internasjonalt, Hauge, 2004 i Norge) har vist at det ofte er knyttet positive effekter til det å være tospråklig. Denne forskningen fokuserer imidlertid i stor grad på elevene i den ordinære skolen, og ikke elever med utviklingshemning. Jeg ble derfor nysgjerrig på om ikke også disse elevene kunne ha positivt utbytte av morsmålsundervisning og om dette blir praktisert. Dette er en elevgruppe vi har hatt lite om under studiene til tross for at den er økende. Jeg ville sette fokus på denne elevgruppen og samtidig lære mer om tospråklige elever med utviklingshemning. Dette skyldes nok både min interesse for språk, og en interesse og erfaring med undervisning generelt av elever med utviklingshemning. Prosjektet setter fokus på et felt det er forsket lite på, samtidig som fenomenet morsmålsundervisning for minoritetsspråklige elever med utviklingshemning blir kartlagt. Denne kartleggingen var dessuten Oslo kommune, ved Utdanningsetaten interessert i, og denne etaten stod derfor for utsending av spørreskjemaene.

1.2 Problemstilling og tilnærming til denne

På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke i hvilken grad det er vanlig å gi morsmålsundervisning til minoritetsspråklige elever med utviklingshemning, og eventuelt hvordan denne praktiseres, samt si noe om innholdet i undervisningen. Problemstillingen min ble derfor som følger:

I hvilken grad og på hvilken måte praktiseres morsmålsundervisning for minoritetsspråklige elever med utviklingshemning i Oslo grunnskolors byomfattende spesialgrupper?

I tilknytning til problemstillingen hadde jeg gjort meg noen antakelser på forhånd. Min første antakelse innebar at det er færre minoritetsspråklige elever med utviklingshemning som får morsmålsundervisning enn ordinære elever. Min andre antakelse var at jo svakere elevene med utviklingshemning er, desto mindre sjanse er det for at de får tilbud om morsmålsundervisning.

Det blir i tillegg spurt om hvor mange av de minoritetsspråklige elevene ved de ordinære klassene som får morsmålsundervisning, for å kunne sammenligne i forhold til spesialklassene. Informantene har fått mulighet til å utdype sine valg i forhold til morsmålsundervisning gjennom bruk av åpne spørsmål.

Undersøkelsen ble avgrenset til kun å gjelde skolene med byomfattende spesialgrupper, et valg det vil bli redegjort for i kapittelet om metode.

Jeg valgte å benytte kvantitativ metode i form av survey med bruk av spørreskjema. Dette synes å være den framgangsmåten som best kunne besvare min problemstilling.

I litteratursøk og –bruk ble anbefalingen om nærhet i tid og sted forsøkt fulgt. Jeg hadde imidlertid valgt et tema det er forsket lite på, som ikke gjorde det enkelt å finne kun nyere litteratur fra Norge. Mye av forskningen omkring tospråklighet er amerikansk, i tillegg til å være opp til to tiår gammel. Jeg anså likevel flere av disse undersøkelsene for å være relevante for min oppgave.

1.3 Disposisjon av oppgaven

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler. Det første kapitlet innleder oppgaven med presentasjon av tema og problemstilling.

I kapittel 2 redegjøres det for begrepsbruken i problemstillingen, der spesielt termen utviklingshemning står sentralt. Det presenteres teorier om tospråklighet, redegjørelse for morsmål og morsmålsundervisning, i tillegg til tidligere forskning innen feltet.

Kapittel 3 handler om metode. Her gjøres det rede for metoden som er valgt og hvorfor. Undersøkelsen blir nærmere beskrevet, og hvordan den ble gjennomført. Dette blir videre knyttet opp mot metodevalg, samt drøftet i forhold til validitet og reliabilitet. Kapitlet avsluttes med noen etiske betraktninger.

Kapittel 4 presenteres resultatene fra undersøkelsen. Grunnet resultatenes omfang og karakter blir disse beskrevet, i stedet for en fremstilling med bruk av statistiske analyseredskaper som for eksempel frekvenstabeller.

I kapittel 5 diskuteres resultatene fra undersøkelsen, og knyttes til tidligere presentert teori. Diskusjonen vil i stor grad handle om hvorfor det ikke gis morsmålsundervisning til elevene.

Kapittel 6 runder av oppgaven med avsluttende refleksjoner|.

2. Teoretisk referanseramme

Begreper som minoritetsspråklig, morsmålsundervisning og utviklingshemning står sentralt i min problemstilling og oppgave. Jeg vil derfor i dette kapitlet presentere teori og tidligere forskning innenfor disse feltene, samt gjøre rede for min bruk av begrepene. Morsmålsundervisning og å være minoritetsspråklig innebærer dessuten hva man kan se på som et overbegrep, nemlig tospråklighet.

2.1 Tospråklighet

Det har tidligere rådet en oppfatning om at å være to- eller flerspråklig kunne være en mental byrde og videre skape kognitiv forvirring hos elevene. En del forskere mente derfor at morsmålsundervisning ville kunne hemme utviklingen av majoritetsspråket (Engen & Kulbrandstad 2004, Baker 2001). Foreldrepar med to ulike morsmål eller med et annet morsmål enn majoritetens ble derfor oppfordret til ikke å snakke mer enn ett språk med sine barn for å unngå forvirring. I dag har denne oppfatningen endret seg, og forskning har vist at barn ikke tar kognitiv skade av å lære ett eller flere språk fra fødselen av (Baker 2000). Tvert i mot er det nå bred enighet i forskermiljøet om at å være flerspråklig kan være en styrke og sees på som en ressurs (ibid).

Mange av elevene jeg beskriver som tospråklige, kan inneha kompetanse på enda flere språk. Jeg velger likevel for enkelhets skyld å bruke betegnelsen tospråklig. Men å være tospråklig er ikke et entydig begrep. De fleste elever i Norge lærer for eksempel engelsk uten at de nødvendigvis kaller seg tospråklige av den grunn. Mange forskere vil derfor fastsette språkkompetansen som krav om at man skal beherske begge språk like godt for å kunne kalle seg tospråklig. Dette er heller ikke uproblematisk. Mange tospråklige bruker språkene sine i forskjellige kontekster, eksempelvis ved å snakke norsk på skolen og et annet språk hjemme. En slik veksling mellom språkene vil kunne føre til forskjellig ordforråd på de ulike språkene. Det kan

dermed være vanskelig å påstå at man snakker begge språkene like godt, det er heller snakk om ulik bruk av dem. Oppsummert kan man derfor si at i denne oppgaven vil tospråklige elever forstås som de elevene som opplever seg selv som tospråklige og behersker to (eller flere) språk, der begge (alle) språkene er i bruk i hverdagen. I oppgaven brukes dessuten termen minoritetsspråklig, som her innebærer at man snakker et annet språk enn majoriteten.

Det finnes flere teoretiske innfallsvinkler til hvordan språkene tilegnes og forholdene mellom dem. I de følgende avsnitt vil to av de mest sentrale teoriene bli presentert.

2.1.1 Isfjellmodellen

Den tidligere negative oppfatningen omkring tospråklighet kan kanskje forklares ut i fra en folkelig teori om at når man skal lære et andrespråk vil det gå på bekostning av førstespråket fordi de læres uavhengig av hverandre. Cummins (2000) forklarer denne teorien med at språklageret i hjernen kan sees på som en ballong som gradvis pumpes opp. Dersom man lærer to språk, vil man ha to ballonger med språk i samme rom. Når den ene ballongen (språket) fylles opp, vil det skje på bekostning av den andre, slik at denne ballongen (språket) minker i volum, altså svekkes. Cummins kaller denne forestillingen "Separate Underlying Proficiency" (SUP), men hevder videre at det er lite trolig at språk tilegnes på denne måten. Han presenterer heller den såkalte isfjell-modellen som en mer sannsynlig kognitiv teori for språktilegnelse og - bruk. Teorien beskrives som et isfjell med to topper over vannflaten, og med en felles kognitiv basis under som han kaller "Common Underlying Proficiency" (CUP). Over vannflaten er de to språkene forskjellige, men de fungerer ut i fra den samme kognitive mekanismen under overflaten. I motsetning til SUP har CUP et felles operativt system som gjør at uansett hvilket språk som benyttes, vil tankene knyttet til språket være hentet fra det samme systemet under overflaten. Tospråklighet er derfor uproblematisk fordi språkene er lagret i samme tankekilde, og begge språkene man behersker stammer fra den samme sentrale prosessoren. Det påpekes riktignok at dersom et eller begge språk ikke fungerer aldersadekvt, vil det kunne virke negativt

inn på både kognitive funksjoner og skoleprestasjoner. CUP-modellen kan likevel ikke forklare alle resultatene som er gjort på tospråklig forskning, og Cummins har derfor også en annen teori om tospråklighet som vil bli presentert i det følgende avsnitt.

2.1.2 Terskelteorien

Terskelteorien har bred empirisk støtte, og tar for seg forholdet mellom kognisjon og grad av tospråklighet (Cummins 1984). Denne teorien innebærer at tospråklige elever kan inndeles på tre prestasjonsnivåer eller terskler etter hvilket nivå av språkbeherskelse de innehar. Dersom eleven befinner seg på det laveste nivået, det vil si under nedre terskel, har ikke eleven aldersadekvate ferdigheter på noen av sine språk. Elever på dette nivået risikerer da negative kognitive konsekvenser og det kan hemme kunnskapstilegnelsen på skolen. Det har også vist seg at elever som får opplæring på et språk (f eks norsk) som de ikke behersker i tilstrekkelig grad, står i fare for å mislykkes i skolefag, samt utvikle hull i begrepssystemene sine (Engen & Kulbrandstad 2004). Både UNESCO, OECD og EU (ibid) anbefaler derfor at den første lese- og skriveopplæringen bør foregå på morsmål. Når lesekoden er knekt, vil både den og begrepsinnhold i ord lett kunne overføres til andre språk. At bruk av morsmål i opplæringen fremmer skolerestater, har støtte i forskningsresultater fra blant andre Bakken (i Hauge 2004), som fant at elever som hadde fått morsmålsundervisning gjennom hele grunnskolen, fikk bedre karakterer til avsluttende eksamen på ungdomsskolen enn tilsvarende elever som ikke hadde fått morsmålsundervisning. Hauge (2004) presenterer videre amerikansk forskning av Wayne og Virginia Collier som viser til samme resultater. Mange minoritetsspråklige elever ble fulgt gjennom hele skoleforløpet, og de elevene som hadde fått tospråklig opplæring gjennom hele skoleløpet gjorde det best ved avsluttende eksamen på videregående. De fant også at forskjellen mellom elevene som fikk tospråklig opplæring og de som ikke hadde fått det, oppstod på mellomtrinnet, og at denne forskjellen økte med årene. Dette stemmer med antakelser om at mellomtrinnet oppleves som et betydelig hopp i vanskegrad for mange minoritetsspråklige elever.

Mens man de første skoleårene har fokus på ”å lære å lese”, blir fokuset på mellomtrinnet skiftet til ”å lese for å lære”. Mange minoritetsspråklige elever sliter da med å få med seg det de leser fordi det ikke lenger handler kun om avkoding, men om å forstå ord de ikke alltid har forståelsen av innholdet i.

Elever som befinner seg mellom tersklene har aldersadekvat kompetanse i et av sine språk, men ikke i begge. Det gir verken positive eller negative konsekvenser. Men befinner eleven seg på det tredje nivået/over terskelen, vil vedkommende kunne sies å være hva Cummins kaller balansert tospråklig. Med andre ord behersker disse elevene sine språk så godt at de vil kunne oppnå kognitive fordeler i form av blant annet metalingvistiske ferdigheter, mental fleksibilitet og abstrakt tenkning. I følge Engen og Kulbrandstad (2004) har teorien stor betydning for forståelsen av både kognisjon og læringsutbytte i skolen. Befring m fl (1991) presenterer dessuten flere forskningsresultater som støtter dette, blant annet fra Hakuta og Diaz (i Befring m fl 1991) som viser til funn med høy korrelasjon mellom grad av tospråklighet og kognitiv fungering – tospråklige med god kompetanse i begge språk skåret høyere enn både ettspråklige barn og barn med ulikt kompetansenivå i sine to språk. Også Baker (i Befring m fl 1991) mener terskelteorien har stor forklaringsverdi når man prøver å forstå hvorfor noen minoritetsspråklige elever har utbytte av å gå på en skole der undervisningen gis på et andrespråk, mens andre elever med samme bakgrunn ikke har muligheter til å klare seg der. Baker (2001) trekker dessuten fram hvordan teorien kan forklare at noen minoritetsspråklige elever mislykkes på skolen fordi de havner under nedre terskel. Disse elevene ville i så måte ha profittert på morsmålsundervisning, fordi de da ville ha operert mellom tersklene. Baker påpeker imidlertid at problemet med teorien er å definere hvilket nivå eller terskel som tilsvarer elevens språkkompetanse.

Det påstås altså at den første lese- og skriveopplæringen bør foregå på morsmål, og at mange elever vil profittere på morsmålsundervisning. Jeg vil derfor i det følgende kort redegjøre for begrepet morsmål og morsmålsundervisning, før jeg går over til hva loven sier om dette.

2.2 Morsmål

Også begrepet morsmål kan forstås på mange måter. Skutnabb-Kangas (1985) påpeker hvordan man vektlegger ulike sider ved begrepet etter hvilken faglig bakgrunn man har. Eksempelvis trekker hun fram hvordan populæroppfatninger kan være at morsmål er det språket man tenker og drømmer på, mens man i sosiologien vil vektlegge opphavet i sin definisjon, og ser på morsmål som det språket man har lært først. Det finnes imidlertid mange som lærer flere språk simultant, og derfor ikke kan snakke om hvilket språk de lærte først. I så måte vil mange lingvisters utgangspunkt være bedre. I lingvistikken fremheves nemlig kompetanse, og morsmål regnes som det språket man behersker best. Denne definisjonen blir likevel problematisk. I likhet med diskusjonen om tospråklighet kan det være vanskelig å vurdere hvilket språk man behersker best.

Nok en gang kan man si at det ikke finnes noe entydig svar, men at morsmål er et sammensatt begrep som består av mange ulike aspekter. Både kultur og identitet er viktige sider ved morsmål, og ikke minst hva språkbrukeren selv oppfatter som sitt morsmål. Disse aspektene er kanskje styrende for veldig mange minoritetsspråklige elever i Norge med tanke på at en stor andel av elevene både er født og oppvokst her, men likevel opplever å ha et annet morsmål enn norsk. Dette kan i stor grad skyldes at foreldrene er av utenlandsk opprinnelse, med en sterk tilhørighet til dette landets kultur og språk. Foreldrene, eller kanskje til og med besteforeldrenes morsmål videreføres dermed til barna slik at de fortsatt ikke anser norsk som sitt morsmål selv om de kanskje aldri har vært i foreldrenes hjemland. Man kan derfor muligens si at kultur og egen opplevelse er de viktigste sidene ved morsmål. Skutnabb-Kangas (1985) sier dessuten at morsmål nødvendigvis ikke er noe statisk, men kan sees på som en foranderlig prosess.

Min målgruppe for denne oppgaven er elever med utviklingshemning, det vil si elever som ofte kan ha begrensede evner til selvinnsikt og dermed vansker med å reflektere over hva som er sitt morsmål. Jeg vil tro aspektene om kultur og foreldres tilhørighet i mange tilfeller vil være styrende for hva som oppgis å være disse

elevenes morsmål når spørsmålet om morsmålsundervisning diskuteres. Men hva sier loven om morsmålsundervisning?

2.2.1 Morsmålsundervisning

I følge opplæringsloven § 2.8 (utdrag) har

”elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk eller samisk rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Om nødvendig har også slike elever rett til morsmålopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler.”

Dette er under forutsetning av at det finnes egnet undervisningspersonale i kommunen.

Morsmålsopplæring, eller morsmålsundervisning som jeg har valgt å bruke, forstås som en ren språkopplæring, altså undervisning *i* morsmålet. Med tospråklig fagopplæring brukes morsmålet i undervisningen av også andre fag, det vil si undervisning *på* morsmål. For enkelhets skyld velger jeg i det følgende å bruke morsmålsundervisning som et samlebegrep for undervisning både *i* og *på* morsmål, med mindre annet er presisert.

Morsmålsundervisningen følger ennå læreplanen av L97, men skal etter planen inn under Kunnskapsløftet fra høsten 2007 (Utdanningsdirektoratet 2007).

Loven sier imidlertid ingenting om hva som kan regnes som tilstrekkelig kompetanse i norsk. Gjennom samtaler med ulike fagfolk innen feltet, har jeg forstått det slik at situasjonen i Oslo til en viss grad bærer preg av tilfeldigheter med tanke på hvem som får morsmålsundervisning og ikke. At en elev er vurdert dit hen at vedkommende bør få morsmålsundervisning, trenger ikke være noen garanti for han/hun faktisk får det. Ved flere grunnskoler i Oslo har rektorene av ulike grunner bestemt seg for ikke å gi morsmålsundervisning. Disse opplysningene har jeg gjennom media (fortrinnsvis aviser) og gjennom samtaler med ulike fagpersoner innen migrasjonsforskning.

Man ser dermed at lovens intensjoner og hva som skjer i praksis kan være svært ulikt. Tilbudet om morsmålsundervisning har de siste tiårene gått ned etter at mønsterplanen av 1987 heller valgte å styrke satsningen på norsk som andrespråk (Øzerk 2005).

Per i dag er det 18 585 minoritetsspråklige elever i Oslo-skolene, noe som utgjør 36 % av elevmassen (opplæring for minoritetsspråklige elever 2007). Oslo kommune kan videre opplyse om at ca 4000 av disse elevene får morsmålsundervisning, og at det er mest vanlig å gi tospråklig fagopplæring. Tallene sier imidlertid ingenting om noen av elevene har en utviklingshemning.

Målgruppen for min oppgave er elever som kan ha problemer med språk og kommunikasjon. Det kan ytterligere vanskeliggjøre vurderingen av hva som er tilstrekkelig norskkunnskaper, og hvilket utbytte elever med språk- og kommunikasjonsvansker vil ha av morsmålsundervisning. Før jeg går videre både på denne problematikken, samt forskning om morsmålsundervisning og elever med utviklingshemning, er det nødvendig å si noe mer om hva utviklingshemning innebærer for å avklare hvilke elever som inngår i min målgruppe.

2.3 Utviklingshemning

Utviklingshemning er et svært sammensatt begrep som kan forstås på flere måter. Mennesker med utviklingshemning er en stor og heterogen gruppe som utgjør den største gruppen av personer med funksjonshemning (Rognhaug 1995), men med høyst varierende funksjonsnivå. Termen dekker derfor et vidt spekter av vansker og tilstander med ulike årsaksforklaringer. Det finnes en rekke definisjoner på hva utviklingshemning innebærer, men dette er den internasjonalt mest brukte:

“Mental Retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behaviour as expressed in conceptual, social and practical adaptive skills. This disability originates before age 18.”

(American Association on Mental Retardation (AAMR) (2002))

Definisjonen viser at det er to hovedkriterier ved utviklingshemning; intellektuell fungering under det gjennomsnittlige, samt sviktende sosiale ferdigheter. Grensen for hva som defineres som utviklingshemning med tanke på intellektuell fungering varierer fra definisjon til definisjon, men AAMR opererer med en øvre grense på 75. Det vil si at personer med 74 eller mindre i IQ per definisjon har en utviklingshemning. Det er imidlertid viktig å huske på at dette er en mer eller mindre tilfeldig satt grense, og den brukes heller ikke absolutt. Eksempelvis kan en person med IQ på 80 ha store hjelpebehov i hverdagen. Antall mennesker med utviklingshemning vil dessuten variere etter hvor man setter grensen med hensyn til den intellektuelle fungeringen. Dette kan måles ved hjelp av tester. Men dette er imidlertid en stor kilde til diskusjon, da man kan spørre seg hvor tilpasset mange av disse testene er for mennesker med utviklingshemning og om IQ er en målbar størrelse i det hele tatt.

Det andre hovedkriteriet er svikt i sosiale ferdigheter. Med dette menes blant annet kommunikasjon, selvhjelp, evne til å ta hånd om helse og hygiene. Disse ferdighetene er ikke målbare på samme måte som det intellektuelle/kognitive nivået. Definisjonen må derfor baseres på klinisk skjønn. Dette krever en grundig tverrfaglig vurdering, og Drew og Hardman (2000) understreker betydningen av at ulike profesjoner samarbeider om dette, ikke minst for å få best mulige og helhetlige tiltak. Dette fordrer en begrepsavklaring på forhånd, slik at de ulike profesjonene har samme oppfatning av hva utviklingshemning innebærer.

2.3.1 Utviklingshemning som diagnose

Utviklingshemning er imidlertid ikke bare et begrep, men blir også brukt som en diagnose. Det kan være vanskelig å skille mellom definisjon og diagnose, og i noen tilfeller blir de kanskje brukt litt om hverandre. Diagnoser assosieres gjerne med noe medisinsk, og det er også kun leger som kan sette en slik diagnose. En diagnose beskriver bare en tilstand, og fokuserer gjerne kun på vanskene og problemene. Sett i sammenheng med AAMR sin definisjon, blir diagnosen bare en mindre del. Denne

definisjonen går utover det rent medisinske, og sier også noe om sosiale ferdigheter. Ved diagnostisering av utviklingshemning vil ofte slike definisjoner bli brukt. I Norge brukes WHO sitt klassifikasjonssystem for diagnoser International Classification of Diseases (ICD-10). Diagnosen er for lang til å gjengis her i sin helhet, men inneholder mange av de samme komponentene som AAMR sin definisjon, dog noe mer utdypet (Sosial- og Helsedirektoratet, 2007). Her brukes fortsatt termen psykisk utviklingshemning, som karakteriseres som en *”Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå”* (ibid) og i tråd med AAMR sin definisjon påpekes det at dette hemmer både sosiale og kognitive ferdigheter. Videre sies det noe om hvordan tilstanden blir stadfestet. Vanligvis gjøres dette med standardiserte intelligensprøver, som *”...kan suppleres med skalaer som måler sosial tilpasning”* (ibid). Dette gjøres av en erfaren kliniker. Til forskjell fra AAMR graderer ICD-10 utviklingshemningen på 4 nivåer etter IQ; fra lett grad, via moderat og alvorlig til dyp grad av utviklingshemning. Med alle nivåene følger det en kort forklaring av både vanlige vansker, men også hvilke muligheter personene kan ha for innlæring av ferdigheter.

2.3.2 Kjennetegn ved utviklingshemning

Mennesker med utviklingshemning fungerer svært ulikt, men et klart fellestrekk er at de viser ujevne profiler innen både kognisjon og ferdigheter (Dunst 1998). Dette kan kartlegges gjennom ulike tester av verbal og non-verbal art. IQ-tester kan som sagt være et dårlig redskap i bruk overfor mennesker med utviklingshemning. En eventuell IQ-skåre må derfor sees i sammenheng med fungering på andre områder. Det som kanskje kan sies å være det største problemet er vansker med å lære, ikke bare skolerelaterte ferdigheter, men i livet generelt. Tetzchner og Martinsen (2000) har da også foreslått å endre termen fra utviklingshemning til lærehemning. Dette forslaget skal ikke jeg diskutere, kun konkludere med at lærevanskene, eller lærehemningen om man vil, kommer til uttrykk på alle livets områder. Ikke bare lærer personer med utviklingshemning langsommere enn andre, de kan også ha vansker med å se sammenhenger og med å kunne overføre kunnskap fra en situasjon

til en annen. Eksempelvis kan det være vanskelig for en person med utviklingshemning å forstå at å bruke stekeovnen på skolen er det samme som å bruke enhver stekeovn andre steder. Opplæringen må derfor være konkret, bygge på personenes erfaringer og skje i flere situasjoner slik at de hjelpes til å se sammenhenger.

Et annet viktig kjennetegn ved utviklingshemning kan være problemer med bruk og forståelse av språk og kommunikasjon. En side kan være problemer med å forstå innhold i ord og begreper, men mennesker med utviklingshemning kan vise minst like store vansker med å forstå de uskrevne reglene i kommunikasjon. De kan i utgangspunktet ha problemer med å forstå hvordan man tar kontakt med andre på en adekvat måte. Det kan føre til mangel på initiativ til og å opprettholde samtale, problemer med turtaking, samt vansker med å vurdere hva som er passende å snakke om med hvilke personer.

2.3.3 Problematikk knyttet til bruk av utviklingshemning som diagnose

Diagnosekriteriene til ICD-10 er på linje med AAMR sin definisjon, men kan likevel oppleves problematisk i bruk. Det fokuseres ofte på vanskene, og en diagnose kan oppfattes som en merkelapp, noe som igjen kan føre til at det blir vanskelig å se selve mennesket bak diagnosen. Diagnoser er også absolutte og sier ofte ingenting om konteksten, som jo er av stor betydning. Mennesker med utviklingshemning fungerer, i likhet med folk flest, ulikt i forskjellige kontekster. Det vises også klart av statistikken (Drew & Hardman 2000); antall personer med utviklingshemning avtar etter skolealder, noe som jo er et tankekors med tanke på diskusjonen om utviklingshemning kan være sosialt skapt. Dessuten vil hvilke kriterier som er viktige variere med alder. I skolealder vil for eksempel evnen til leseopplæring vektlegges mer enn etter endt skolegang. Da trenger ikke slik læring nødvendigvis være så viktig i hverdagen, og en person med utviklingshemning vil kunne fungere på et høyere nivå enn tidligere. I slike tilfeller kan en diagnose oppleves som ugunstig, ja kanskje til og med hemmende på utvikling og livskvalitet. Man kan igjen lure på om

diagnosen finnes i det hele tatt eller om man heller kan snakke om en eksistensiell tilstand. Slike tanker gjør seg spesielt gjeldende med tanke på Drew og Hardmans påstand om at utviklingshemning er både ”...a label of fact and a label of conjecture” (2000 side 10). Altså en merkelapp som både kan være en kjensgjerning eller bygge på en antakelse. De sier at en kjensgjerning eller faktum må være kvantifiserbar og verifiserbar, gjerne forklart ut i fra medisinske årsaker. Et kjent eksempel her kan være diagnosen Down syndrom, som man vet skyldes kromosomfeil og forårsaker karakteristisk utseende og utviklingshemning i varierende grad. Men videre anslås det at man for 80 % av mennesker med utviklingshemning ikke vet årsaken, følgelig blir det kun en antakelse. Man kan fastslå lav IQ og sviktende sosial tilpasning. Men det vil fortsatt være en antakelse siden det ikke kan ”bevise”. Igjen kan det sies at diagnose gjerne knyttes til noe medisinsk, som sier lite eller ingenting om verken kognitivt eller sosialt funksjonsnivå.

Det finnes mange innfallsvinkler til å forstå utviklingshemning, og diskusjonen ser ut til å kunne fortsette i det uendelige. Hvorvidt utviklingshemning finnes som diagnose eller ikke, anser jeg ikke som mitt mandat ved denne oppgaven. Man kan imidlertid fastslå at diagnosen er reell for de menneskene som lever med den. Diagnosen er satt på bakgrunn av anbefalte tester og ulike fagpersoners kliniske skjønn. For noen personer kan det forholdsvis enkelt fastslås en utviklingshemning fordi årsaken ligger i et syndrom eller at funksjonsnivået er så lavt at det er helt tydelig.

Noe av det som gjør begrepet utviklingshemning så vanskelig og omstridt kan kanskje være alle grensetilfellene. Mennesker fungerer som nevnt ulikt i forskjellige kontekster og ulike deler av livet, og da kan det oppleves vanskelig å leve med en absolutt diagnose som forteller at man fungerer under gjennomsnittet uansett. Jeg tenker derfor at en diagnose ikke må være styrende for hvordan man oppfatter et menneske. Av den grunn har jeg valgt å bruke betegnelsen ”mennesker med utviklingshemning” fremfor ”utviklingshemmede” for på den måten å uttrykke en holdning om at man i første rekke må se mennesket og ikke diagnosen.

2.3.4 Utviklingshemning i sammenheng med problemstillingen

I problemstillingen har jeg kalt min målgruppe minoritetsspråklige elever med utviklingshemning. Mitt utgangspunkt for å få tak i denne elevgruppen var å kontakte skoler i Oslo som har spesialklasser. Disse klassene har ulike målgrupper av elever, der fellestrekket er at alle elevene har lærevansker av ulik art og grad. En stor andel av disse elevene har en utviklingshemning. Men på bakgrunn av de siste avsnittenes diskusjon omkring diagnose, er det vanskelig å vite hvorvidt alle elevene faktisk har en utviklingshemning. Faktorer som spiller inn her kan være syn på diagnose og hvordan elever fungerer ulikt avhengig av konteksten. Kanskje kan noen elever bli plassert i spesialklasser grunnet svake skoleferdigheter, men fungere mer aldersadekvat i fritidssammenhenger.

Jeg valgte dessuten å sende spørreskjemaer til alle spesialklassene, der en målgruppe som elever med sosiale og emosjonelle vansker inngår. At man har sosiale og emosjonelle vansker tilsier ikke at man i tillegg har en utviklingshemning, men slike vansker kan i noen tilfeller virke så hemmende på læring at man kan fungere som en elev med utviklingshemning, noe jeg selv har observert i praksis. Jeg vil tro slike elever vil falle inn under hva jeg tidligere har kalt grensetilfeller. Dette kan også gjelde for de spesialklassene som kaller sin målgruppe elever med generelle lærevansker. Om en elev skal få plass i en spesialklasse, vil avhenge av en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. I mange tilfeller trenger derfor ikke eleven ha diagnosen utviklingshemning, men lærevanskene er av en slik art at eleven er vurdert til å ha utbytte av å gå i en slik klasse. Det er derfor viktig å skille hva som er hva i min oppgave. Konklusjonen på utviklingshemning i denne oppgavens sammenheng må bli at det er de elevene som går i spesialklasser ment for hva Oslo kommune karakteriserer som ”elever med ulike lærevansker og funksjonshemninger” (Spesialundervisning i grunnskolen 2007), uten at det nødvendigvis foreligger en uttalt diagnose. Man kan hevde at et begrep som for eksempel ”elever med spesielle behov” ville vært mer dekkende, men da denne oppgaven er en avslutning på min mastergrad med fordypning i utviklingshemning anser jeg det som min

hovedmålgruppe for undersøkelsen. Jeg velger derfor likevel å bruke termen vel vitende om at noen av elevene vil falle litt på siden av termen/diagnosen. Jeg vil derfor kalle denne oppgavens målgruppe for elever i spesialgruppene, mens jeg i den videre fremstillingen bruker termen utviklingshemning når jeg knytter den opp mot undervisning og tospråklighet.

2.3.5 Utviklingshemning og rettigheter i forhold til undervisning

Elever med utviklingshemning vil i de fleste tilfeller motta en eller annen form for spesialundervisning. Av opplæringsloven § 5.1 framgår det at (utdrag):

”Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.”

Før kommunen gjør vedtak om spesialundervisning krever opplæringsloven at det skal foreligge en sakkyndig vurdering av de spesielle behovene eleven har.

Vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning og hvilke opplæringstilbud som bør gis.

Spesialundervisningen organiseres på flere måter. Noen elever går på spesialskoler eller i spesialklasser der all undervisning elevene får kan regnes som spesialundervisning, mens andre går i såkalte vanlige klasser der de blir tatt ut i enkelttimer. Eventuelt har de i tillegg en egen lærer eller assistent med seg inne i de ordinære timene.

Morsmålsundervisning regnes ikke som spesialundervisning, og igangsettelse av morsmålsundervisning krever derfor ingen sakkyndig vurdering. Det er lærers vurdering som ligger til grunn, og hvilke muligheter skolen og kommunen har. Men det er ingenting i veien for å bruke morsmålet i spesialundervisningen.

2.4 Morsmålsundervisning for minoritetsspråklige elever med utviklingshemning

Det har nå blitt presentert teoretiske innfallsvinkler til både tospråklighet, morsmål og utviklingshemning, tre sentrale termer i denne oppgaven. Når denne begrepsavklaringen nå er gjort, er det på tide å se disse begrepene i sammenheng.

2.4.1 Kartleggingsproblematikk

Forskningen på tospråklighet og morsmålsundervisning dreier seg som oftest om de ordinære elevene. Det er som sagt gjort lite forskning på elever med utviklingshemning, og vanskene som trekkes frem er ofte knyttet til kartleggingsproblematikk og svake ferdigheter på majoritetsspråket. I mye av litteraturen om tospråklighet og morsmålsundervisning generelt vises det til at mange elever feilaktig har blitt plassert i spesialklasser fordi man har trodd at elevene hadde en utviklingshemning eller store lærevansker (Artilez og Ortiz 2002, Baker 2000). Senere har det vist seg at disse elevene ikke har kognitive vansker, men at problematikken handler om svake ferdigheter på språket man er testet i, men også kulturelle koder man ikke har forstått. I Norge har blant annet Schultz m fl (2004) og Egeberg (2004) pekt på utfordringer knyttet til kartlegging og testing av minoritetsspråklige elever. En side er at elevene ofte blir testet på et språk de ikke behersker i tilstrekkelig grad, en annen hvordan testene er tilrettelagt for barn født og oppvokst i Norge, av norske foreldre. Ikke alle elever har hørt om norske eventyrfigurer eller kjenner til norske særegenheter. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan derfor risikere å bli plassert i spesialklasser for elever med utviklingshemning eller store lærevansker, eller bli anbefalt spesialundervisning fordi de kommer dårlig ut av testene. Dersom de i tillegg ikke får morsmålsundervisning, står de i fare for å utvikle hva Artilez og Ortiz (2002) kaller pedagogisk skapte lærevansker, som i utgangspunktet ikke har noe med elevens kognitive funksjonsnivå å gjøre. Dette kan forklare hvorfor det en periode var en overrepresentasjon av minoritetsspråklige i spesialklasser (Schultz m fl 2004). Det er derfor viktig at

elevene testes på det språket de behersker best, eventuelt på flere språk, og at testene er tilrettelagt for elever med annen kulturell bakgrunn. Samtidig skal man ikke glemme at en del av de minoritetsspråklige elevene som testes og utredes faktisk har en utviklingshemning, og det er kanskje disse elevene som har fått for lite plass i forskningen og litteraturen. Men når situasjonen i Oslo nå er slik at ca halvparten av elevene med utviklingshemning har minoritetsspråklig bakgrunn (samtale med konsulent i Oslo kommune¹), mener jeg det er viktig at også disse elevene kommer i fokus.

2.5 Forskning på tospråklige elever med utviklingshemning

En av de store vanskene for personer med utviklingshemning kan som nevnt sies å være språk og kommunikasjon, både forståelse og anvendelse av språket. Det kan derfor tenkes at det finnes særlige utfordringer med å lære flere språk for elever med utviklingshemning. Oppfatningen blant de som har forsket på denne elevgruppen er likevel at også elever med utviklingshemning vil kunne ha utbytte av morsmålsundervisning. Egeberg (2005) mener oppnåelse av kognitive fordeler også gjelder for denne elevgruppen, og hevder at alle minoritetsspråklige elever lærer best når de får aktivisert både sitt morsmål og norskkompetanse i læringssammenhenger. Han henviser videre til Baker (i Egeberg 2004) som deler oppfatningen om at ingenting tyder på at utviklingshemning eller spesifikke språkvansker skulle være en hindring til å kunne forholde seg til to eller flere språk, og stiller seg derfor positiv til morsmålsundervisning for elever med utviklingshemning. Dette begrunnes blant annet med at elever med utviklingshemning kan ha vansker med å se sammenhenger og videre trenger mange repetisjoner. Denne opplæringen bør skje i flere kontekster for å hjelpe elevene til å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen.

¹ Jeg har gjennom samtaler med konsulenter i Utdanningsetaten fått oppgitt tallmateriale som ikke er tilgjengelig Oslo kommunes nettsider.

Egeberg trekker også fram viktigheten av å bygge på elevens erfaringer, og da kan morsmålet spille en stor rolle. Mange minoritetsspråklige elever har erfaringer gjennom morsmålet. Derfor påpekes viktigheten av at begge språkene brukes i opplæringen for å hjelpe elevene til å se sine erfaringer i en helhetlig sammenheng. Dette bør gjøres trinn for trinn ved å koble allerede ervervede begreper på morsmål med nye erfaringer gjennom refleksjon på begge språk. Hvis ikke begge språkssystemene aktiviseres, kan elevene stå i fare for å få dårligere utbytte av opplæringen. Egeberg (2005) fremhever viktigheten av å fremme forståelsen for hva språkets ord betyr og innholder av erfaringer, i tillegg til typiske assosiasjoner man gjerne kan få som innfødt. Han bruker her sammenhengen mellom kvikklunjs-sjokolade og snøbelagte fjell som et eksempel. Mange med minoritetsbakgrunn kan trenge hjelp til å forstå denne og lignende sammenhenger, og for mange elever gjøres slike tankemessige systematiseringer best ved å involvere begge språk.

Baker viser til en undersøkelse av Rueda (i Baker 2000) om tospråklige elever med lett til moderat grad av utviklingshemning. Disse ble sammenlignet med ettspråklige elever på tester som undersøkte mening og innhold i ord og begreper. De tospråklige elevene skåret signifikant høyere på alle testene. Rueda testet også alle elevene med en Piaget-inspirert test som undersøker kognitive ferdigheter med vekt på objektpermanens, som ikke viste forskjeller mellom de ett- og tospråklige elevene. Han hevder denne forskningen viser at kognitive ferdighetene knyttet til tospråklighet ikke bare gjelder for de ordinære elevene.

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

2.5.1 Dansk undersøkelse

I Danmark ble det gjort en undersøkelse om tospråklige elever i spesialundervisningen, der formålet var å analysere en konstatert over- og underrepresentasjon av tospråklige elever i forskjellige former for spesialundervisning (Glæsel og Kidde 2005). Det ble gjort intervjuer av lærere ved et større antall skoler i København, både spesialskoler og spesialklasser, som hadde elever med ulike vansker, blant annet elever med utviklingshemning, generelle lærevansker, samt sansetap. Mange av skolene hadde tilknyttet tospråklig lærer og/eller tolk. Selv om formålet med undersøkelsen ikke har direkte sammenheng med morsmålsundervisning, kom det frem flere resultater som er interessante for denne oppgaven, både på det språklige og det sosiale området. De fleste elevene viste store språkforståelsvansker, men de tospråklige elevene hadde i mindre grad fonologiske vansker. Forfatterne av rapporten eller elevenes lærere hadde ingen forklaring på dette, men kanskje kan det sees i sammenheng med at tospråklige elever som nevnt ofte viser seg å oppnå kognitive fordeler. Kanskje har språkene elevene behersker svært ulik uttale, noe som igjen kan gi elevene fortrinn på fonologisk innsikt fordi de er vant til å både høre og uttale forskjellige språk med ulik lydsammensetning.

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

Resultatene viste også at de tospråklige elevene hadde flere sosiale ferdigheter enn de danske barna, blant annet opplevdes de som mer initiativrike. Lærerne mente at elevene bar preg av å være del av en større søskenflokk, og kommer fra færre skilsmissehjem. Det var også et tettere forhold mellom de tospråklige barna og foreldrene deres enn tilsvarende blant de danske barna. Dette ga imidlertid ikke bare positive konsekvenser. Lærerne kunne opplyse om at de tospråklige barna som oftest

ikke hadde gått i barnehage, og ofte var lite selvhjulpne. Dette kom til uttrykk blant annet ved at mange av barna ikke kunne kle på seg selv og i større grad måtte mates.

Nå kan det innvendes at disse styrkene og svakhetene innen sosiale ferdigheter ikke er direkte knyttet til om elevene får morsmålsundervisning eller deres kompetanse på sitt morsmål. Men dersom man ser på mulige bakenforliggende årsaker, kan det vise seg flere grunner til å gi morsmålsundervisning, grunner knyttet til kultur og identitet mer enn bare språk. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste avsnitt.

2.5.2 Morsmålsundervisning som en del av identitet og kultur

Språk er mer enn bare ord, og språket man snakker er som oftest sterkt knyttet til identitet, kultur og følelse av tilhørighet. Baca og Cervantes (1998) påpeker hvordan morsmålsundervisning vil kunne være med på å bevare barnets identitet og kultur, og at det ofte vil være dette språket som snakkes hjemme av foreldrene. Man kan anta at dette var tilfellet i undersøkelsen fra forrige avsnitt. Når de tospråklige barna ofte er hjemme i stedet for i barnehage, kan det være grunn til å tro at det er morsmålet som brukes mest, slik at barna ikke får tilstrekkelig stimulering på majoritetsspråket. Dette har man sett eksempler på i Norge, der elever som begynner på skolen ikke kan norsk sannsynligvis fordi de ikke har gått i barnehage, men vært hjemme sammen med foreldre med begrensede norskferdigheter. Det er ikke dermed sagt at alle foreldre kun skal snakke norsk med barna sine her i Norge, det er nok en heller urealistisk målsetning. Når man vet at det tar 2-4 år å lære seg et språk på et nivå der man kan kommunisere uanstrengt i sosiale sammenhenger (Artilez og Ortiz 2002), er det ikke alle foreldre som rekker å lære seg tilstrekkelig norsk innen barna skal begynne på skolen dersom man har kommet til Norge mens barna var i barnehagealder.

Egeberg (2007a) hevder at foreldre bør bruke morsmålet i oppdragelsen. Det er vanligvis dette språket foreldrene behersker best og dermed vil gi det beste utgangspunktet for barna til å lære inn begreper og innhold i ord. Han hevder at foreldre best kan utdype, forklare og snakke om erfaringer barna gjør på sitt morsmål. Slik får barna gode erfaringer og kunnskaper, samt et godt språk å utvikle seg videre

på, for så overføre dette til norsk. I følge Egeberg (2007a) danner morsmål det beste grunnlaget for læring og utvikling. At foreldrene får bruke morsmålet sitt i oppdragelsen, kan bidra til at de føler seg tryggere i oppdragerrollen enn om de skulle snakket majoritetsspråket mesteparten av tiden. Sett i sammenheng med den danske undersøkelsen, kan det tenkes at det er foreldrenes oppdragerstil og kultur som fremmer elevenes styrker innen sosiale ferdigheter, men at dette kan bli truet dersom foreldrene blir tvunget til å ikke snakke morsmål hjemme. Språk er en viktig i oppdragelsen, og foreldrenes bruk av morsmål kan i den sammenheng være viktig for å fremme deres oppdragerstil. Å bruke morsmålet i oppdragelsen trenger ikke bare være knyttet til fremming av språklig kompetanse, men kan være et bevisst valg for å bevare deres kultur og verdier. Når barna er vant til å bruke morsmål hjemme, kan det bli en vanskelig overgang kun å snakke norsk på skolen i en norsk kontekst. Selv om elevene kanskje snakker godt norsk, vil et tilbud om morsmålsundervisning likevel kunne gi signaler om at man verdsetter både språkkompetansen og at eleven har tilhørighet til enn annen kultur. Dette kan videre gjøre samarbeidet med foreldrene lettere. Baca og Cervantes (1998) fremhever at samarbeid mellom skole og foreldre vil kunne gi positiv effekt på elevenes læringsutbytte, spesielt gjelder dette minoritetsspråklige elever. Dette kan ha sammenheng med at foreldrene og skolen viser interesse for det samme temaet, og at temaer fra skolen snakkes om hjemme og relateres til familiens erfaringer. Samtidig gir det rom for at foreldre og barn kan reflektere over innhold og språklige fenomener på morsmålet.

2.5.3 Ulike kulturers syn på utviklingshemning

Hvordan man ser på utviklingshemning kan variere etter hvilken kulturell og erfaringsmessig bakgrunn man har. Slike holdninger kan spille en rolle i forhold til både undervisningen generelt og morsmålsundervisningen spesielt.

Sørheim (2000) har forsket på innvandrere med funksjonshemning og innvandrere med barn med funksjonshemninger, blant annet om deres møte med tjenesteapparatet. I denne undersøkelsen var det pakistanske familier med barn med ulike typer

funksjonshemninger som stod i fokus. Gjennom intervjuer med forskjellige representanter fra det offentlige hjelpeapparatet ble det avdekket ulike oppfatninger blant familiene hva utviklingshemning innebærer, årsaksforhold, utviklingsmuligheter og hvilke tiltak man bør sette inn. Legene oppga at mange av familiene ikke forstod alvoret i situasjonen og trodde barna kunne bli helbredet ved operasjon eller religiøse ritualer. Dette skyldtes i mange tilfeller besøk hos leger i hjemlandet som hadde en annen oppfatning av utviklingshemningen. At foreldre ikke forstår hva utviklingshemning innebærer for barnet sitt, kan føre til at barna blir overvurdert av foreldrene sine. Dette kan få konsekvenser for opplæringen. Personer med utviklingshemning har behov for forutsigbarhet og å bli møtt på noenlunde lik måte med de samme forventningene på de ulike livsarenaene. Å bli møtt med urealistiske krav hjemme kan gi dårlig mestringsfølelse og dårlig selvtillit, og videre skape en utrygg tilværelse. Denne ulike forståelsen av utviklingshemning vil videre kunne vanskeliggjøre samarbeid med foreldrene, fordi man har forskjellige forventninger og forhåpninger til hva barnet kan lære. Det er tidligere nevnt at et godt foreldresamarbeid kan gi fordeler for barnas læring, men et slikt samarbeid betinger sannsynligvis en felles forståelse av hva utviklingshemning er. Uten en felles forståelse kan den nevnte forutsigbarheten i livet til elever med utviklingshemning bli vanskelig å gjennomføre hvis foreldre for eksempel snakker morsmål hjemme på et helt annet nivå enn hva eleven har mulighet til å få forstå. Foreldrene på sin side kan bli oppgitt over skolen som etter deres mening legger undervisningen på et alt for lavt nivå.

En motsatt oppfatning av utviklingshemning blant foreldre ved at man ikke tror barna har læringsmuligheter, vil heller ikke være gunstig. Den nevnte danske undersøkelsen viste at foreldrene tenderte til å undervurdere barna sine, og trodde de hadde dårlige eller ingen utviklingsmuligheter. Lærerne oppga at godt over halvparten av foreldrene hadde vansker med å akseptere at barnet deres går på spesialskole eller –klasse. Skolene mente denne aksepten var svært viktig for elevens utbytte av undervisningen. Lærerne opplevde dessuten et behov for å jobbe med forståelse av utviklingshemning og andre lærevansker overfor foreldrene, samt forståelse for spesialpedagogisk

praksis. Her kan morsmålsundervisningen trekkes inn. Dersom foreldrene ikke tror barna har utviklingsmuligheter og mulighet for læring, ser de kanskje ikke poenget med morsmålsundervisning. Tett oppfølging og bruk av tolk kan være med på å utvikle forståelse for at barna har muligheter til å lære, og at det gjelder både norsk og morsmål. En morsmålslærer som kanskje har den samme kulturelle bakgrunnen kan da fungere som et ekstra bindeledd mellom hjem og skole, samt bidra til oppklaring av eventuelle misforståelser.

Det må påpekes at selvsagt ikke alle foreldre med annen kulturell opprinnelse enn den norske har sammenfallende syn på utviklingshemning. Oppfatning av utviklingshemning kan variere blant disse foreldrene, akkurat som blant etnisk norske foreldre. Egeberg (2007b) fremhever hvordan norsk kultur og tenkemåte kan oppfattes svært forskjellig også nordmenn i mellom, og sier videre at det er enkeltpersoner erfaringer, væremåte og oppfatning av verden som utgjør forskjellene, og ikke nødvendigvis hvor man kommer fra. Det landet og kulturen man vokser opp i vil likevel kunne prege ens tanker og oppfatninger, og at disse ikke alltid er hva som kan regnes som typiske i Norge. Ulike oppfatninger og forventninger omkring utviklingshemning og konsekvenser i form av muligheter og begrensninger, bør derfor avklares på et tidlig tidspunkt.

2.6 Har alle elever med utviklingshemning utbytte av morsmålsundervisning?

Selv om det er bred enighet i forskermiljøet om at barn ikke tar skade av tospråklig oppvekst og opplæring, og at dette også gjelder elever med utviklingshemning, skal det ikke legges skjul på at det finnes enkelte kritiske røster og innvendinger. Baker (2000) påpeker at det i noen situasjoner, for eksempel ved sterkt forsinket språkutvikling kan være tilrådelig med hva han kaller ”maximal experience” på kun et språk (side 127). Det samme gjelder dersom et barn med emosjonelle vansker viser sterk motvilje mot å bruke det ene eller andre språket, eller det ene språket er langt sikrere og bedre enn det andre. Han mener at det da kan være best å konsentrere seg

om å utvikle det sterkeste språket. Han fremhever imidlertid at dette ikke betyr at sjansene for å bli tospråklig forsvinner for godt. Andrespråket kan introduseres på nytt når situasjonen er bedret, og at det da knyttes til gode opplevelser.

Det kan også tenkes at forfatterne av litteraturen som brukes i denne oppgaven og lignende sammenhenger, er overveiende positive til å ivareta tospråkligheten ved å gi morsmålsundervisning. Det fremmes noe kritikk fra Baker sin side, men det kan hende den generelle enigheten om morsmålets positive effekt overskygger eventuelle ulemper, som ikke kommer frem i litteraturen. Samtidig skulle man tro at all forskning blir publisert uavhengig av resultater, slik at negative konsekvenser også ville blitt presentert.

I Cummins' nevnte terskelteori med "level of proficiency" hevder han at elevene må ha et visst nivå av kompetanse på begge språk for å kunne oppnå kognitive ferdigheter. Det kan her innvendes at elever med utviklingshemning kan ha vansker med språk, og dermed oppnår svært ulik grad av språkkompetanse. Dette kan fremstilles som at elevene befinner seg under nedre terskel, der man ikke har aldersadekvat kompetanse i noen av sine språk. Kan dette sees på som et argument mot at elever med utviklingshemning ikke kan ha utbytte av morsmålundervisning? I følge Baker (2000) er det ikke det. Han hevder at selv om elever med utviklingshemning som oftest ikke når det samme nivået av språkkompetanse sammenlignet med tospråklige typiske elever, vil de kunne oppnå flere av de samme fordelene likevel. Baker påpeker at elevene kan oppnå et tilfredsstillende nivå av tospråklig kompetanse sett i forhold til sine ferdigheter. Terskelteoriens nivåer og indikasjoner på læringsutbytte etter hvilket språk man benytter i undervisningen passer kanskje best for de ordinære elevene. For elever med utviklingshemning som ikke alltid oppnår aldersadekvat språkkompetanse, vil det derfor være viktig at de sammenlignes med seg selv og sine muligheter. Hvis ikke kan de stå i fare for at mulighetene for tospråklig opplæring avskjæres på bakgrunn av varierende ferdigheter på sine språk.

3. Metode

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for valg av forskningsmetode, der kvantitativ metode står sentralt. Deretter følger en redegjørelse for survey og utformingen av spørreskjemaet, beskrivelse av utvalget og diskusjon om validitet og reliabilitet. Avslutningsvis vil jeg si noe om hvordan undersøkelsen ble gjennomført og helt til slutt komme med noen etiske refleksjoner.

3.1 Forskningsmetoder

En metode skal beskrive fremgangsmåten man benytter for å finne svar på sin problemstilling. En definisjon på forskningsmetode kan være: *et sammenfattende sett av regler for innsamling, bearbeiding og tolkning av data* (Dalen 2004). Innenfor kvalitativ forskning er det et overordnet mål å utvikle forståelse av ulike fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Den kvalitative undersøkelsen kan sies å gå mer i dybden enn i bredden, og man ønsker en økt forståelse fremfor forklaringer. I følge de Vaus (2004) har kritikk mot kvalitativ metode vært at den kan mangle generaliseringsverdi, og at man er for avhengig av forskerens subjektive tolkning.

Som en motsats til den kvalitative fremgangsmåten finnes den kvantitative metoden der det samles inn datamateriale om et større antall informanter, med bruk av flere variabler enn kvalitativ metode. Dette materialet skal være standardisert slik at det kan sammenlignes og systematiseres. Innenfor kvantitativ forskning vil gruppen stå i fokus fremfor individet, og resultatene vil derfor kunne si mer om generelle tendenser enn hvert enkeltindivids opplevelse. Kritikken mot den kvantitative metoden kan også sies å handle om generaliseringsverdi. Denne tilnæringsmåten er kritisert for at man med den ønskede generaliseringsverdien tror man kan bevise noe med sikkerhet. Kvantitativ metode er utledet fra positivismen, en vitenskapsteoretisk retning som søkte å oppnå ny kunnskap kun ved hjelp av sansene, eller hva positivistene kalte det

positivt gitte (Befring 2002). Dette innebar en noe mekanisk oppfatning av vitenskapelig arbeid, herunder at psykiske variabler ikke kunne måles. Det må poengteres at det er bred enighet om at positivismen i sin opprinnelige form tok feil. Selv om psykiske variabler kan være problematiske å måle, er det nå enighet om at det lar seg gjøre.

Hovedskillet mellom kvalitativ og kvantitativ metode vil være hvilken hensikt man har med sin undersøkelse og hvilken kunnskap man ønsker å erverve. De Vaus (2004) hevder at det ikke er nødvendig å skille mellom de to tilnæringsmåtene når det gjelder datainnsamling. I stedet for å gjøre et sterkt skille mellom de to metodene, kan man triangulere, altså kombinere to eller flere metoder, for å få mer utfyllende informasjon. Av hensyn til tids- og kapasitetshensyn var ikke triangulering aktuelt for meg.

3.2 Valg av kvantitativ metode

Valg av metode må gjøres på bakgrunn av hvilken metode man mener kan gi best datamateriale som grunnlag til å belyse den aktuelle problemstillingen.

For mitt vedkommende valgte jeg tidlig i prosessen en kvantitativ tilnæringsmåte, selv om det fra ulikt hold ble hevdet at dette kunne bli vanskelig med tanke på blant annet utvalg og svarprosent. Med en kvalitativ tilnæringsmåte, for eksempel ved å intervju lærere ved en skole det eksisterer morsmålsundervisning for min målgruppe, kunne jeg ha fått en dypere og bredere forståelse av hvordan morsmålsundervisningen er lagt opp og fungerer på noen få skoler. Dette ville kanskje gitt meg både et større og mindre ensidig datamateriale enn det jeg oppnådde (alle skolene som deltok i undersøkelsen svarte ganske likt). Samtidig ville ikke dette gitt meg noen opplysninger om hvorvidt det er vanlig generelt med morsmålsundervisning for elever med utviklingshemning i Oslo, og eventuelt hvordan denne undervisningen fungerer på et generelt plan, noe som var mitt ønske. I

så måte synes jeg kvantitativ metode var best egnet i form av et spørreskjema, fordi det ville kunne nå flere skoler som igjen ville kunne si noe om generelle tendenser.

Jeg ønsket å undersøke et saksområde ved å beskrive et fenomen, forekomst eller prosess, og undersøkelsen er derfor hva Befring (2002) kaller deskriptiv. Samtidig bærer den preg av å være eksplorerende, fordi oppgavens tema er et lite utforsket område. Designet er ikke-eksperimentelt, da jeg ønsket å studere en tilstand, og ikke manipulere eller intervenere faktorene som er involvert, det vil si tema og informanter.

3.3 Valg av survey og spørreskjema

Survey forbindes ofte med spørreskjemaundersøkelser, men det kan også være intervju. Det er hvordan man samler inn data og hvilket analyseverktøy man bruker som viser hvilken type survey man har valgt (de Vaus 2004).

Min målsetning var å få flest mulig informanter til å opplyse om utbredelsen av morsmålsundervisning for elever med utviklingshemning, og samtidig si noe om hvordan denne undervisningen praktiseres. Survey i form av spørreskjema syntes å være best egnet, både for å nå ut til flest mulig skoler, samtidig som det er mindre tidkrevende å gjennomføre enn for eksempel intervju. Haraldsen (1999) sier at en av fordelene med den standardiserte og forutsigbare formen i spørreundersøkelser er at rammen rundt spørsmålene blir noenlunde lik for alle som deltar.

3.3.1 Utvikling og oppbygging av spørreskjemaet

Mitt spørreskjema kan sies å være todelt (se vedlegg 2, side 72), på samme måte som problemstillingen. Skjemaets første del belyser problemstillingens første del, med andre ord i hvilken grad det gis morsmålsundervisning i spesialgruppene. Den andre delen av problemstillingen søker å svare på hvordan denne morsmålsundervisningen organiseres, og dette er operasjonalisert gjennom spørreskjemaets andre del.

Jeg hadde ingen informasjon om hvorvidt det fantes minoritetsspråklige elever ved alle skolene, verken i spesialgruppene eller de ordinære klassene. Selv om dette var svært sannsynlig, handler likevel de første spørsmålene om å kartlegge om skolene har minoritetsspråklige elever og hvor mange av disse som får morsmålsundervisning, før det blir spurt om spesialklassene. Dette ble gjort for å kunne sammenligne de ordinære elevene med elevene som går i spesialgruppene, da jeg hadde en antakelse om at elevene i spesialgruppene i mindre grad får morsmålsundervisning. Min andre antakelse om at jo svakere funksjonsnivå elevene i spesialgruppene har, jo mindre sjanse er det for at de får morsmålsundervisning, blir forsøkt besvart gjennom å spørre om målgruppen for spesialgruppene.

Svarkategoriene er laget ut i fra hvordan Oslo kommune deler inn de ulike vanskeområdene. Dette gir ikke nødvendigvis et fullstendig svar, da for eksempel en målgruppe og svarkategori som ”psykisk utviklingshemning” kan bety stor variasjon hva funksjonsnivå angår. Samtidig vil svarene gi en viss ide om funksjonsnivå, da man for eksempel vet at en gruppe som elever med multifunksjonshemning gjerne karakteriseres som svak.

Det spørres så om hvor mange av de minoritetsspråklige elevene i spesialgruppene som får morsmålsundervisning, med mulig oppfølgingsspørsmål dersom det svares nei. Det blir da spurt om kontaktlærer/pedagogisk ansvarlig eller foreldre ønsker morsmålsundervisning, med mulighet for å begrunne dette. Jeg antok at det ble gitt morsmålsundervisning i liten grad for min målgruppe, og disse spørsmålene ble derfor stilt for å undersøke om det likevel var et opplevd behov fra både pedagoger og foreldre om morsmålsundervisning. Da det var vanskelig å fange opp begrunnelser for dette i faste svarkategorier, er det stilt som et åpent spørsmål.

De siste spørsmålene i første del handler om morsmålslærer(ne), noe som muligens vil kunne si noe om kvaliteten på undervisningen og elevenes utbytte av undervisningen. Det ville være interessant å se om eventuelle morsmålslærere for elever i spesialgruppene hadde spesialpedagogisk utdanning, noe som jo som oftest er et krav for å undervise denne elevgruppen.

Andre halvdel av spørreskjemaet besvares kun av de spesialgruppene som gir morsmålsundervisning. Kort oppsummert dreier spørsmålene seg om innhold i undervisningen, hvordan den organiseres, samt evaluering av elevenes faglige utbytte.

3.3.2 Kritikk av spørreskjema

I etterpåklokskapens lys kan det være lett å se ting man kunne gjort annerledes for å gjøre spørreskjemaet enda bedre. Jeg hadde en antakelse på forhånd om at minoritetsspråklige elever med utviklingshemning i mindre grad får morsmålsundervisning enn de ordinære elevene i samme situasjon. Med andre ord antok jeg at de fleste informantene kun ville svare på den første delen av spørreskjemaet. For å få større datamateriale kunne jeg derfor hatt flere spørsmål i den første delen. Samtidig skal man ikke ”spørre bare for å spørre”, og dermed risikere å ende opp med mange spørsmål og svar som ikke er relevante for problemstillingen. Mitt mål med den første delen av spørreskjemaet (og første del av problemstillingen) var å kartlegge i hvilken grad det gis morsmålsundervisning i spesialgruppene, og jeg mener de stilte spørsmålene er tilstrekkelig for å ivareta dette målet. Det kunne riktignok vært spurt om hvorfor det eventuelt ikke gis morsmålsundervisning med en åpen svarkategori, for å få vite noe om årsakene. Dette ble altså ikke gjort, men jeg mener likevel at kartleggingen har blitt god nok ut fra de spørsmålene som ble stilt.

Når det gjelder begrepsbruk, ser jeg at termen ”morsmålsundervisning” kunne vært bedre forklart allerede i begynnelsen av skjemaet, da dette kan blandes sammen med tospråklig opplæring. I skjemaets andre del der det spørres om undervisningen gis i eller på morsmål er denne forskjellen forklart (se vedlegg 2, side 75). Men med mine antakelser om at få av skolene gir morsmålsundervisning i spesialgruppene, burde denne forskjellen vært forklart tidligere. Dersom ingen tilbyr morsmålsundervisning for sine minoritetsspråklige elever i spesialgruppene, vil de kanskje heller ikke lese gjennom hele spørreskjemaet ettersom den andre delen ikke angår dem.

Det var opprinnelig tenkt at skolene som har flere spesialklasser for ulike målgrupper av elever skulle besvare et skjema per gruppe, slik at den statistiske enheten ville vært hver enkelt spesialgruppe og ikke skolene. Dersom det ble gitt morsmålsundervisning ved en skole med flere ulike typer spesialklasser, og for eksempel bare i en av spesialklassene og ikke en annen, ville jeg vanskelig fått vite hvilken av klassene dette gjaldt dersom informantene krysset av for flere målgrupper for spesialklassene. I informasjonsskrivet (se vedlegg 1, side 71) står det at skoler med flere spesialgrupper vil få tilsendt et skjema per gruppe, men dette ble skrevet før jeg visste at Utdanningsetaten kom til å sende skjemaene per e-post. Det kunne derfor ha vært rettet opp med å presisere at skolene skulle besvare et skjema per gruppe. I ettertid har det imidlertid vist seg at dette ikke fikk noen betydning for resultatene og behandlingen av disse, noe jeg vil komme tilbake til i neste kapittel der resultatene presenteres. Jeg har derfor valgt å la den enkelte skole være enhet, da det er slik skolene tydeligvis har oppfattet spørreskjemaet og dermed besvart.

3.4 Utvalg

Jeg søkte å finne svar på i hvilken grad minoritetsspråklige elever med utviklingshemning får morsmålsundervisning og hvordan denne eventuelt blir praktisert. For å nå fram til denne elevgruppen valgte jeg å bruke skoler i Oslo, da jeg vil tro det er her det både finnes flest elever innen målgruppen og her det i størst grad finnes tilbud om morsmålsundervisning. Jeg tok kontakt med Utdanningsetaten, i håp om å få svar på hvor jeg kunne finne disse elevene. Det fantes imidlertid ingen registre for verken hvor mange minoritetsspråklige elever med utviklingshemning som finnes i Oslo eller hvor mange av disse som får morsmålsundervisning. Det eneste man fant var at det kun var en elev blant Oslos spesialskoler som fikk morsmålsundervisning.

Å sende ut spørreskjemaer til alle skoler i Oslo ble for omfattende. Jeg ville i tillegg sannsynligvis fått mange tilbakemeldinger fra skolene om at de ikke har elever som faller inn i min målgruppe for oppgaven. Det kunne ha ført til at prosjektet bar preg

av opptelling. For å avgrense undersøkelsen valgte jeg kun å spørre de skolene som har byomfattende spesialgrupper. Dette ble også anbefalt av konsulenten i Utdanningsetaten, som mente det var blant disse skolene det ville være best potensial for å finne tilbud om morsmålsundervisning for min målgruppe av elever. Det ble imidlertid ikke oppgitt noen grunn til denne antakelsen.

Når det gjelder forståelsen av begrepsbruken i problemstillingen og oppgavens hovedtema ”morsmålsundervisning for minoritetsspråklige elever med utviklingshemning”, er denne redegjort for i det foregående kapittelet.

3.5 Validitet

Validitet henviser til hvor gyldig et måleresultat er, om undersøkelsen har målt det den skulle måle (Befring 2002). Det kan videre sies å være en vurdering av hvor representative slutningene er.

Prosjektet kan sies å være deskriptivt, uten kausale sammenhenger, som vil si at ”noe” (årsak) ”produserer” noe (effekt) Lund (2002). Cook og Campbell har laget et generelt validitetssystem beregnet på kausal undersøkelser (i Lund 2002). Systemet inneholder 4 kvalitetskrav formulert som typer av validitet med tilhørende trusler for feilkilder, nemlig statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Statistisk validitet og indre validitet er sterkt knyttet til kausale sammenhenger og vil derfor ikke bli diskutert nærmere i dette kapittelet da min problemstilling ikke er av kausal karakter. Begrepsvaliditet og ytre validitet er også knyttet til kausal forskning, men kan i følge Lund (2002) også vær aktuelle i beskrivende undersøkelser, og blir derfor diskutert i de følgende avsnitt.

3.5.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om spørreskjemaet måler det man søkte å måle. I følge Kleven (2002) må det være samsvar mellom begreper slik de er definert teoretisk og begreper slik de er operasjonalisert, i dette tilfellet gjennom spørreskjema.

Begrepsvaliditet henger dessuten sammen med hva Befring (2002) kaller grad av isomorfi, som er et teknisk uttrykk for om målingen man har gjort er i samsvar mellom variabel og måleresultat. Han sier videre at dette kan by på validitetsproblemer ved bruk av psykiske egenskaper som variabler. Disse kan ikke observeres eller måles direkte slik som fysiske egenskaper, følgelig må man være seg bevisst om man virkelig måler den egenskapen som var tenkt. Spørreskjemaet må derfor være utformet slik at spørsmålene samsvarer best mulig med begrepsbruken om de psykiske variablene. Dette vil øke sjansene for god begrepsvaliditet og operasjonaliseringen av begrepene i bearbeidingen av datamaterialet. Samtidig hevder Haraldsen (1999) at gode svarkategorier vil gjelde som validitetskriterier. Kategoriene må være gjensidig utelukkende, uttømmende, ikke sammensatte eller med uklare begreper.

Jeg mener dette er gjort i spørreskjemaet. Det bærer preg av mange faktaspørsmål med få psykiske variabler. Mange av spørsmålene mine er faktaspørsmål på nominal- eller ordinalnivå, noe som gjør at svarkategoriene i mange tilfeller gir seg selv. Et eksempel kan være spørsmålet om kjønn på morsmållærerne. Flere av begrepene som brukes i problemstillingen og spørreskjemaet kan oppfattes ulikt. Et eksempel kan være hva man mener med ”morsmålsundervisning”, som i denne sammenheng innebærer undervisning både i og på morsmål dersom ikke annet er oppgitt. Det kan virke som ikke alle oppfattet dette, noe jeg har diskutert under ”kritikk av spørreskjema”. I skjemaets andre del er det spurt om undervisningen gis i eller på morsmål, og da er denne forskjellen forklart. Det virker likevel som om alle skolene som har svart har lik forståelse av ”minoritetsspråklig” i denne konteksten, altså at man som minoritetsspråklig har et annet morsmål enn majoriteten. Ellers er det, som anbefalt av Haraldsen (1999), lagt vekt på å bruke lett forståelige ord og enkel språkføring uten vanskelige akademiske begreper.

3.5.2 Ytre validitet

Med ytre validitet menes at man med rimelig sikkerhet kan generalisere resultatene til relevante individer og situasjoner (Lund 2002). Dette er imidlertid avhengig av at utvalget er representativt. Mitt utvalg kan ikke sies å være representativt for alle minoritetsspråklige elever med spesielle behov. Det er ikke geografisk spredning, og alle går på samme type skole. Undersøkelsen hadde da heller ikke generalisering som mål. Målet var snarere å si noe om generelle tendenser med tanke på morsmålsundervisning for denne målgruppen, samt hvordan dette tilbudet praktiseres ved skolene. Dersom det ikke gis blant disse skolene, som i følge Utdanningsetaten er antatt å ha best potensial for å gi morsmålsundervisning til elever med særskilte behov, er sannsynligheten stor for at det heller ikke gis ved andre skoler. Ytre validitet kan dermed sies å være lite vektlagt i denne sammenheng, da jeg på forhånd hadde valgt ut en populasjon; Oslos grunnskoler med byomfattende spesialgrupper, og var inneforstått med at disse ikke kunne regnes som et representativt utvalg.

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til hvor nøyaktig og pålitelig en undersøkelse er. En undersøkelse med god reliabilitet skal teoretisk sett kunne gjøres av en annen forsker og oppnå samme resultat. For å sikre både god reliabilitet og validitet, fremhever Haraldsen (1999) at det er viktig å formulere spørsmålene slik at alle forstår dem likt, samt bruke begreper som alle forstår innholdet i. Det kan her henvises til avsnittet om begrepsvaliditet, der mange av de samme betraktningene redegjort for. God reliabilitet er blant annet avhengig av at respondentene oppfatter spørsmålene og forstår begrepene i dem på lik måte for å unngå målefeil. Det kan gjentas at dette er søkt gjort ved å forklare et eventuelt uklart begrep (undervisning i eller på morsmål) og ellers spørsmål som i minst mulig grad innbyr til misforståelser.

3.7 Forskningsetiske utfordringer ved undersøkelsen

Befring (2002) peker på flere etiske dilemmaer eller utfordringer ved forskning, for eksempel i forhold til nytteetik. Det er en del av konsekvensetikken, også kalt utilitarisme, og stiller oss ofte spørsmålet om å sette ulike verdier opp mot hverandre. Dette vurderingsgrunnlaget sier at de handlingene som gir best resultat, er de beste handlingene. En konsekvens av dette kan bli å skjule sannheten, dersom det gir det beste resultatet. For mitt vedkommende tenker jeg at det ikke er noen god løsning. Et godt resultat for meg er hva informantene faktisk har svart, ikke hva som passer best med annen forskning eller hva jeg trodde på forhånd. Befring (2002) spør videre om det skal medføre et ansvar for å bruke opplysningene i en vitenskapelig kontekst, og fremhever at man må bruke sin kompetanse på en reell måte. Jeg ser dette i sammenheng med at mine informanter danner grunnlag for et prosjekt som vil gi meg en mastergrad. Det kan være en etisk utfordring at informantene man involverer brukes på denne måten. Det er derfor viktig at de behandles med respekt og ydmykhet. Ikke minst med tanke på at min målgruppe er en marginal gruppe som ikke kan tale sin egen sak, selv om elevene ikke er de direkte informantene.

For å ivareta og oppnå respekt og ydmykhet overfor informantene, var det viktig å utforme spørreskjemaet slik at ingen spørsmål oppfattes som støtende, krenkende eller ledende verken overfor rektorene/de som svarte på skjemaet, eller overfor elevene. Det ble framhevet at det er frivillig å delta og at man når som helst kan trekke seg uten nærmere forklaring. Dette er imidlertid et dilemma, da det alltid søkes en høyest mulig svarprosent ved spørreundersøkelser. Dersom ingen deltar, kan det bli vanskelig å oppnå generaliseringsverdi dersom det er målet med undersøkelsen. Det gjaldt derfor å utforme både informasjonsskrivet og spørreskjemaet mest mulig interessevekkende, uten at det ble oppfattet som press til å være med fra min side.

Jeg var i kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) i undersøkelsens startfase, og fikk tilbakemelding på at prosjektet ikke var meldepliktig overfor dem.

3.8 Gjennomføring av undersøkelsen

3.8.1 Datainnsamling

I spørreskjemaundersøkelser er det ønskelig med pilotutprøving for å sikre at spørsmålene blir riktig oppfattet slik at eventuelle misforståelser kan rettes opp før skjemaet sendes ut til de virkelige informantene. Jeg kunne hatt en pilotutprøving for eksempel ved å bruke en av skolene, for senere å innlemme den blant informantene. Jeg valgte likevel å la være, både på grunn av tidsspørsmål, men også fordi jeg mente spørreskjemaet var lett forståelig for informantene. Jeg tror likevel ikke dette var av avgjørende betydning, da mange av spørsmålenes karakter vanskelig kunne besvares på flere måter. Dette gjelder for eksempel spørsmålene om elevantall, språk og spørsmålene med svaralternativ ja eller nei.

Jeg forespurte Oslo kommune ved Utdanningsetaten om å stå for utsending, i håp om at dette ville øke svarprosenten. At arbeidsgiveren sender ut skjema, kan virke som et større press til å svare, og kan kanskje oppleves som en kvalitetssikring av undersøkelsen for informantene. Dette sa Utdanningsetaten ja til per telefon. Skjemaene var ikke klare før tett inntil vinterferien, og etter anbefaling fra konsulenten i Utdanningsetaten ble skjemaene derfor sendt ut en uke etter ferien var over. Spørreskjemaene ble sendt per e-post sammen med et informasjonsskriv om undersøkelsen der informantene ble bedt om å returnere skjemaene til min e-postadresse (se vedlegg 3, side 79). Dessverre ble det oppgitt feil e-postadresse, noe som ble oppdaget kort tid før svarfristen gikk ut. Dette førte til svært lav svarprosent ved første forespørsel. Det ble derfor sendt ut en ny forespørsel med riktig e-postadresse to dager før fristen gikk ut, noe som førte til flere svar. Da min postadresse var oppgitt i informasjonsskrivet, fikk jeg også noen svar i posten. Svarprosenten ble likevel ikke tilfredsstillende etter denne forespørselen, og det ble dermed sendt ut en purring etter at svarfristen hadde gått ut. Denne gangen stod jeg for utsending etter anbefaling fra konsulenten i Utdanningsetaten, som mente dette kunne ha større effekt enn om hun skulle gjøre det enda en gang. Men mine

antakelser om at en purring fra Utdanningsetaten ville ha størst effekt, viste seg å være riktig, da jeg ikke fikk noen svar etter denne henvendelsen. Samtidig viste det seg at konsulenten hadde utelatt 7 skoler som har byomfattende spesialgrupper, jeg sendte derfor en egen forespørsel til dem. Etter sistnevnte e-post fikk jeg ytterligere tre svar. Jeg kontaktet konsulenten per telefon og ba henne om å sende ut enda en purring, før jeg noen dager senere sendte en e-post der jeg i tillegg ba om at hun også henvendte seg til de skolene hun hadde glemt i første omgang. Jeg fikk ikke svar på denne e-posten, og purringen ble aldri sendt fra Utdanningsetaten. På dette tidspunktet begynte tiden å renne ut, og jeg ble derfor enig med min veileder om å avslutte spørreundersøkelsen for å rekke å behandle de innkomne data, samt bli ferdig med oppgaven innen tidsfristen.

3.8.2 Analyse

Data fra undersøkelsen var tenkt å analyseres ved hjelp av dataprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 14.0). Dataene ble da også lagt inn, men grunnet en noe lav svarprosent og dataenes karakter, ble det ikke aktuelt å bruke SPSS videre i presentasjonen av resultatene. I det påfølgende kapittelet blir derfor resultatene beskrevet.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil resultatene fra undersøkelsen bli presentert. Det vil ikke bli lagt vekt på statistiske analyser og frekvenstabeller, men en beskrivende formidling. Dette skyldes i stor grad datamaterialets karakter. Spørreskjemaet var som sagt todelt, der andre halvdel av skjemaet kun skulle besvares dersom det ble gitt morsmålsundervisning i spesialgruppene. Dette ble ikke gjort ved noen av skolene, og jeg har dermed kun mottatt informasjon fra spørreskjemaets første del. Dette gir oversikt over hvor mange minoritetsspråklige elever det finnes ved skolenes spesialgrupper og på skolene som helhet, og hvor mange blant hver av disse elevgruppene som får morsmålsundervisning, informasjon om morsmålslærerne og om morsmålsundervisning er ønskelig fra foreldre eller læreres side.

Jeg vil først presentere hva jeg kaller bakgrunnstall, det vil si hvor mange som har svart og hvilke målgrupper, før jeg videre presenteres ulike temaer knyttet til skjemaet med utgangspunkt i spørsmålene.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

Det ble sendt ut spørreskjemaer til 38 grunnskoler i Oslo, det vil si de skolene som har byomfattende spesialgrupper for elever med ulike vansker. Oslo kommune har inndelt spesialgruppene etter følgende vanskeområder: autisme, generelle lærevansker, sosiale og emosjonelle vansker, multifunksjonshemming, psykisk utviklingshemning og språkvansker. 17 skoler svarte, og dette utgjør en svarprosent på ca 45 %. Dersom målet er ønske om generalisering anses dette som en noe lav svarprosent, men det har hatt liten betydning i mitt tilfelle da dette ikke var formålet. Dette er det allerede redegjort for i metodekapitlet.

4.1.1 Hvilke spesialgrupper har svart

Av de 17 skolene svarte 6 av skolene at de hadde spesialgrupper for elever med autisme. Det samme antallet skoler gjelder for elever med generelle lærevansker og elever med psykisk utviklingshemning. 3 skoler oppga at de hadde spesialgruppe for elever med multifunksjonshemning, mens 2 skoler hadde gruppe for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Ingen skoler med spesialgruppe for elever med språkvansker svarte.

Det er 17 skoler som har svart på undersøkelsen, mens antallet spesialgrupper er 23. Dette kan forklares på flere måter. Skolene som har krysset av for flere målgrupper, for eksempel både autisme og psykisk utviklingshemning, kan ha ment at de har to spesialgrupper – en for elever med autisme og en for elever med psykisk utviklingshemning. Den andre muligheten er at informanten mener at skolen kun har en spesialgruppe, men at denne har elever med både autisme og psykisk utviklingshemning som målgruppe, som ikke er en uvanlig kombinasjon. Disse ulike tolkningsmulighetene skyldes hva jeg tok opp under ”kritikk av spørreskjemaet”, der jeg skrev at dette kunne vært unngått ved å presisere at det skulle besvares et skjema per spesialgruppe. Det viste seg imidlertid ikke å få noen betydning for min analyse, da resultatene viser at ingen av elevene i spesialgruppene får morsmålsundervisning.

I det nevnte avsnitt om spørreskjemaet påpekte jeg dessuten at jeg har valgt å la skolene være enhet fremfor spesialgruppene, siden skolene tydeligvis har besvart spørsmålene utifra en slik tankegang. Det er derfor ikke fanget opp om skolene har flere spesialgrupper ved skolen, men det er da heller ikke av betydning i denne sammenheng.

4.2 Antall minoritetsspråklige elever

Alle skolene som svarte på spørreundersøkelsen hadde minoritetsspråklige elever, også i spesialgruppene. Kun 14 av skolene besvarte spørsmålet om hvor mange minoritetsspråklige elever skolen har som helhet, og dette utgjorde til sammen 1435 elever. De 17 skolene som deltok i undersøkelsen opplyste om at de hadde minoritetsspråklige elever i spesialgruppene, til sammen 99 elever.

På spørsmålet om hvor mange minoritetsspråklige elever skolene har, er det som nevnt tre skoler som har utelatt å svare. Dette skulle tilsi at antallet minoritetsspråklige elever ved skolene er høyere enn det oppgitte. Jeg vet imidlertid ikke hvor stor prosentandel av elevmassen de minoritetsspråklige utgjør, da jeg ikke vet hvor mange elever det er ved de ulike skolene til sammen. Noen skoler har oppgitt dette på eget initiativ, og elever med minoritetsspråklig bakgrunn utgjør ved disse skolene mellom 30 og 40 %. Dette var heller ikke tall jeg søkte å finne ut av, og antall elever ved skolen som helhet er det derfor ikke blitt spurt om.

4.3 Morsmålsundervisning

Hovedfunnet må kunne sies å være at ingen av skolene som har svart gir morsmålsundervisning i sine spesialgrupper. Dette besvarer første del av min problemstilling om hvordan morsmålsundervisning blir praktisert for disse gruppene. Ved 17 av totalt en populasjon på 38 skoler gis det ikke morsmålsundervisning for elevene i spesialgruppene, og det kan være god grunn til å tro at dette også gjelder for de resterende skolene. Dersom noen av spesialgruppene gir morsmålsundervisning, skulle man tro de ville svart på spørreskjemaet. Men dette er selvfølgelig noe man ikke kan vite sikkert, og blir stående ubesvart.

Videre ser man at ved å ta utgangspunkt i antall minoritetsspråklige elever ved skolen og hvor mange av disse som får morsmålsundervisning, utgjør dette ca 12 %. Dette tallet blir imidlertid ikke helt riktig, da som nevnt tre skoler utelot å opplyse om hvor

mange minoritetsspråklige elever de har ved skolen. Det riktige prosenttallet i denne sammenhengen ville faktisk blitt noe lavere ettersom det er flere minoritetsspråklige elever ved skolene enn tallet jeg har fått oppgitt. 12 % er uansett lavere enn Oslo kommune som helhet, men dette kan skyldes at det gis morsmålsundervisning i større grad ved de skolene som ikke har spesialgrupper. Det gis morsmålsundervisning til de typiske elevene ved 6 av skolene.

4.3.1 Ulik begrepsoppfatning?

Det ble svart nei på spørsmål om elevene i spesialgruppene får morsmålsundervisning. Likevel oppga en skole at 4 av deres 6 elever i spesialgruppen får tospråklig hjelp. Dette er en spesialgruppe for elever med generelle lærevansker.

Ved 4 av skolene gis morsmålsundervisning til de ordinære elevene ved skolen. Noen av skolene som først svarte nei på spørsmålet om morsmålsundervisning til både de ordinære elevene og elevene i spesialgruppene, oppga likevel at de gir tospråklig opplæring, men ikke til elevene i spesialgruppene. Denne mulige misforståelsen omkring begrepene morsmålsundervisning og tospråklig opplæring kan være en konsekvens av at begrepsavklaringen burde vært gjort tidligere i spørreskjemaet, som jeg har redegjort for under ”kritikk av spørreskjema”. Det kan virke som om skolene som svarte at de gir tospråklig opplæring/hjelp ikke har forstått denne oppgavens utgangspunkt for begrepet morsmålsundervisning, nemlig som et samlebegrep for både morsmålsundervisning og tospråklig opplæring. En annen indikasjon på at noen av skolene kan ha en annen forståelse av morsmålsundervisning, kan være at noen av skolene oppga opplysninger om morsmålslærerne til tross for at det ikke gis morsmålsundervisning ved skolen. Det virker rart om skolen har tilknyttet morsmålslærere når de ikke gir morsmålsundervisning. En grunn kan være at ingen av de minoritetsspråklige elevenes morsmål samsvarer med morsmålslærernes. Jeg tror likevel dette kan skyldes at skolene og jeg har ulik oppfatning av hva begrepet morsmålsundervisning betyr i denne oppgavens sammenheng. Det kan virke som om de svarer nei på spørsmål om morsmålsundervisning, mens de likevel gir tospråklig

opplæring. Videre kan det se ut til at det er i denne opplæringen at morsmåslærerne underviser, og at det er derfor skolene har svart på spørsmålene om morsmåslærerne. Det er selvsagt ikke sikkert at dette stemmer, men jeg synes det kan virke sannsynlig.

Den tospråklige hjelpen som gis i den nevnte spesialgruppen, kan kanskje være en opplæring som er relevant for denne oppgaven, og dermed kunne ha besvart spørreskjemaets andre del. Siden opplysningen om tospråklig hjelp ikke er nærmere utdypet, vet jeg ikke hva dette inneholder. Det kan og nevnes at det ved denne skolen ikke gis morsmålsundervisning til elevene utenfor spesialgruppen, men at det opplyses om at morsmåslærerne ved skolen har bachelorgrad, mastergrad, mens den siste er lærer. Det sies imidlertid ingenting om hva slags lærer og hvilke fagområdene gradene gjelder, eller om utdanningen er tatt i Norge eller hjemlandet. Uansett viser bachelor- og mastergrad et forholdsvis høyt utdanningsnivå i forhold til andre informanter som kun har videregående skole, enten fra Norge eller hjemlandet.

En skole oppga at selv om de ikke har morsmålsundervisning for noen av elevene i spesialgruppen, har de flere assistenter som snakker elevenes morsmål og gir ”*verdifulle bidrag*”. Det kan derfor være grunn til å tro at de minoritetsspråklige elevene i denne spesialgruppen får erfaring med sitt morsmål i hverdagen. Denne skolen gir også morsmålsundervisning til de ordinære elevene, og påpeker at utenlandske assistenter også utenfor spesialgruppen gir gode bidrag.

4.4 Ønsker om morsmålsundervisning

Henholdsvis 2 og 1 skoler oppga at kontaktlærer/pedagogisk ansvarlig eller foreldre har uttrykt ønske om morsmålsundervisning for elevene/barna sine. Kun en skole svarer at foreldrene har ønsket morsmålsundervisning for sine barn. Dette er begrunnet med at de vil

”sikre en best mulig utvikling og forståelse for barnets vansker samt utviklingspotensiale.”

Ved denne skolen oppgis det at ingen elever får morsmålsundervisning, mens spørsmålene om morsmåls lærerne likevel er besvart. Det kan derfor tyde på at det finnes tospråklig opplæring ved denne skolen (jamfør forrige avsnitt).

Ved samme skole mener kontaktlærer/pedagogisk ansvarlig at elevene i spesialgruppen ville hatt utbytte av morsmålsundervisning. Det er mulig det finnes flere spesialgrupper ved denne skolen ettersom det er krysset av for målgruppene multifunksjonshemning og generelle lærevansker. Læreren mener elevene

”...ville hatt utbytte av morsmålsundervisning som en del av både den faglige og sosiale tilpasningen.”

Dette gjelder for språkopplæring generelt og lese- og skriveopplæringen spesielt.

Videre sies det at:

”For å sikre en best mulig utvikling hos det enkelte barn, vil morsmåls lærer være en viktig del av gjensidig forståelse, samt en ressurs for å få til et godt samarbeidsklima mellom hjem og skole.”

En annen skole med spesialgruppe for autister svarer også ja på at kontaktlærer/pedagogisk ansvarlig mener de minoritetsspråklige elevene kunne hatt utbytte av morsmålsundervisning, men at dette kun gjelder noen av elevene. Dette begrunnes med at elevene har svært ulikt ståsted. Mens noen av elevene nesten ikke har talespråk, har andre elever et bedre utviklet språk. Skolen svarer at: *”enkeltelever med utviklet talespråk kunne hatt morsmålsundervisning.”* Foreldrene ved denne spesialgruppen har ikke uttrykt ønske om morsmålsundervisning.

En skole svarer også noe som kan oppfattes som en begrunnelse for hvorfor de ikke gir morsmålsundervisning. Dette er en skole med spesialgruppe for elever med multifunksjonshemning, der det ble oppgitt at ingen av elevene har talespråk, kun enkeltord.

4.5 Om morsmåslærerne

Ettersom det i liten grad gis morsmålsundervisning blant skolene, er naturlig nok informasjon om morsmåslærerne ikke besvart i særlig stor grad. Ved skolene med morsmålsundervisning oppgis det svært varierende utdanningsnivå. Ca halvparten av morsmåslærerne har en pedagogisk utdanning (lærer eller førskolelærer), enten fra hjemlandet eller fra Norge. Den andre halvparten har annen bakgrunn. Noen av morsmåslærerne har ikke utdanning utover videregående skole, mens andre har en ikke-pedagogisk utdanning, da oftest fra Norge.

Ingen av morsmåslærerne har spesialpedagogisk utdanning, men så jobber de da heller ikke i spesialklassene. Man vet ikke om dette hadde blitt stilt som krav dersom det skulle gis morsmålsundervisning i spesialklassene. Det kan likevel hende at noen av de minoritetsspråklige elevene som får morsmålsundervisning har spesialpedagogiske behov.

Morsmåslærerne er omtrent jevnt fordelt med hensyn til kjønn, og ansettelsestiden varierer fra nyansatt til 15 år.

4.6 Oppsummering av resultater

Resultatene viser at det er minoritetsspråklige elever ved alle skolene, også i spesialklassene. Ingen av elevene i spesialklassene får morsmålsundervisning, og det er heller ikke uttrykt ønske om dette i særlig grad verken fra foreldrene eller lærernes side. 4 av de 17 skolene svarer at de gir morsmålsundervisning, i tillegg opplyser noen skoler at de gir tospråklig hjelp og at assistenter med elevenes morsmål gir ”verdifulle bidrag”. Lignende uttalelser ble også gitt blant noen få av spesialklassene. Morsmåslærerne har svært ulik utdanningsbakgrunn, ca halvparten har en form for pedagogisk utdanning.

I det neste kapittelet vil disse resultatene bli kommentert videre og drøftet på bakgrunn av tidligere presentert teori.

5. Drøfting

Da det forrige kapittelet var tenkt som kun en presentasjon av de innkomne resultatene, tar dette kapittelet sikte på å drøfte resultatene opp mot tidligere presentert teori. For leservennlighetens skyld vil jeg først gjenta problemstillingen:

I hvilken grad og på hvilken måte praktiseres morsmålsundervisning for minoritetsspråklige elever med utviklingshemning på Oslos grunnskoler med byomfattende spesialgrupper?

Undersøkelsen søker å kartlegge elever med utviklingshemning sitt tilbud om morsmålsundervisning. Jeg har tidligere redegjort for at ikke alle elevene ved spesialgruppene som inngår i undersøkelsen nødvendigvis har en utviklingshemning, men har likevel valgt å bruke denne termen både i den teoretiske fremstillingen og i drøftingen, etter som det var denne elevgruppen jeg først og fremst ønsket å undersøke. (Valget er for øvrig utdypet avsnitt 2.3.4).

Det viste seg at ingen av spesialgruppene ved skolene som deltok i undersøkelsen ga morsmålsundervisning til sine elever. Jeg hadde antakelser om at det ikke eksisterte tilbud om morsmålsundervisning i særlig stor grad blant disse spesialgruppene. Men at det ikke fantes overhodet, var noe overraskende, spesielt med tanke på de positive forskningsresultatene.

Et nærliggende spørsmål blir da hvorfor det ikke gis morsmålsundervisning til disse elevene, et spørsmål som vil stå sentralt i dette kapittelet. Jeg vil skissere mulige årsaker til mangelen på morsmålsundervisning, for så å drøfte dette i lys av den teoretiske referanserammen som ble presentert i kapittel 1.

Jeg vil først kort diskutere opplysningene om morsmålsundervisning fra undersøkelsen, før jeg går videre til undersøkelsens målgruppe.

5.1 Morsmålsundervisning

Ingen av skolene i undersøkelsen oppgir at de har tilbud om morsmålsundervisning for sine minoritetsspråklige elever i spesialgruppene, selv om noen få påpeker at elevene får tospråklig hjelp, og at det er ansatt assistenter som snakker elevenes morsmål. Det finnes tydeligvis ikke noe formell morsmålsundervisning for elevene i spesialgruppene ved de skolene som deltok i undersøkelsen. Dette samsvarer dårlig med de før nevnte positive forskningsresultatene. Sett i forhold til utbredelsen av morsmålundervisning for de ordinære elevene, var kanskje ikke resultatene fra undersøkelsen overraskende. 12 % av de ordinære elevene i undersøkelsen får morsmålsundervisning, men dette kan ikke sies å være representativt for Oslo kommune da kun 17 skoler svarte, og 3 av disse unnlot å svare på hvor mange elever ved skolen som får morsmålsundervisning. Det kan muligens finnes skoler der morsmålsundervisning er mer utbredt, men disse skolene ble ikke spurt i denne undersøkelsen fordi de ikke har spesialgrupper. Skolene som har svart på undersøkelsen er med andre ord skoler som i mindre grad gir morsmålsundervisning enn grunnskolene i Oslo kommune som helhet. Når det ikke gis morsmålsundervisning i omfattende grad til de ordinære elevene ved skolene som deltok i undersøkelsen, er det kanskje ikke til å unngå at det heller ikke blir gitt i spesialgruppene.

Ca 20 % av alle minoritetsspråklige elever i Oslo får morsmålsundervisning (Opplæring for minoritetsspråklige elever 2007), og med tanke på de positive forskningsresultatene fra morsmålsundervisning, kan det sies å være få elever. Opplæringsloven sier riktignok at morsmålsundervisning skal gis dersom eleven ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk. Det kan derfor være slik at de resterende 80 % av de minoritetsspråklige elevene regnes å ha tilfredsstillende kompetanse i norsk. Men som jeg tok opp i teorikapittelet kan morsmålsundervisning være mer enn bare opplæring i eller på et språk, det kan også oppfattes som en anerkjennelse og bevaring av tilhørighet til en annen kultur. Kanskje vil det siste være en spesielt viktig grunn til å gi morsmålsundervisning til elever med utviklingshemning, da det

kan være vanskelig å fastslå deres kompetanse i norsk blant annet fordi mange av disse elevene har varierende talespråk. Sammenhengen med morsmålsundervisning og bevaring av en annen kulturell tilhørighet vil jeg komme nærmere inn på senere i kapittelet. Først vil jeg diskutere resultatene med fokus på oppgavens målgruppe; minoritetsspråklige elever med utviklingshemning.

5.2 Minoritetsspråklige elever med utviklingshemning

I sammenheng med spørsmålet om hvorfor det ikke gis morsmålsundervisning, har jeg en hypotese om dette. Jeg lurer på om det kan skyldes elevforståelse med tanke på disse elevenes evner til å lære flere språk. Jeg vil trekke fram noen av utsagnene i undersøkelsen for å underbygge dette, samt knytte resultatene til den teoretiske referanserammen.

5.2.1 Elevforståelse

Først må det sies at dette er et forholdsvis nytt tema og forskningsfelt, særlig her i Norge. For ikke lenge siden ble tospråklighet generelt oppfattet som hemmende for språkutviklingen, og det er først de siste årene at også tospråklige elever med utviklingshemning har blitt forsket på. Det kan tenkes at denne ”nye” holdningen til at også elever med utviklingshemning kan lære flere språk først og fremst fortsatt gjør seg gjeldende i forskningsmiljøene og ikke blant skolene og undervisningspersonale. Kanskje har ikke denne nye kunnskapen om minoritetsspråklige elever med utviklingshemning nådd de enkelte skolene og pedagogene i tilstrekkelig grad, slik at disse elevene blir undervurdert. Den tidligere oppfatningen om at elever med utviklingshemning, som jo ofte har problemer med språk og kommunikasjon, har svakere evne til å lære flere språk, råder kanskje fortsatt i skolen. To av svarene kan tolkes dit hen. Det ene svaret fra en spesialgruppe for multifunksjonshemning opplyste at disse elevene ikke har talespråk, kun enkeltord. Når informanten velger å skrive dette under svarkategorien for ”nei” på spørsmålet om spesialgruppen gir morsmålsundervisning (se vedlegg 2, side 72),

oppfatter jeg dette som en begrunnelse eller kanskje unnskyldning på hvorfor det ikke gis morsmålsundervisning. At elevene har en multifunksjonshemning oppfattes tydeligvis som en for stor begrensning til å kunne lære flere språk, spesielt siden de i dette tilfellet kun har enkeltord og derfor ikke kan snakke det eventuelle morsmålet. Den danske undersøkelsen som ble presentert i slutten av teorikapittelet viste at også elever med multifunksjonshemning kan lære morsmålet sitt, selv om morsmålet da hovedsaklig inngår som forståelse og ytringer på enkeltordsnivå.

5.2.2 Elevforståelse av elever med multifunksjonshemning

Elever med multifunksjonshemning kan stå i fare for å bli undervurdert generelt på bakgrunn av de ofte store fysiske funksjonshemningene. Dersom de i tillegg ikke har talespråk, kan man forledes til å tro at disse elevene fungerer svakere enn de faktisk gjør. Mange elever med multifunksjonshemning har helt klart en betydelig grad av utviklingshemning, men dette gjelder langt fra alle. En eventuell grad av utviklingshemning kan man imidlertid sjelden fastslå ved første øyekast. Grad av utviklingshemning eller ikke, man bør ikke avvise elever med multifunksjonshemning sitt utbytte av morsmålsundervisning før elevens utviklingsnivå er tilstrekkelig kartlagt.

Utsagnet om at elevene med multifunksjonshemning kun har talespråk og min tolkning av dette, kan for øvrig sees i sammenheng med min antakelse om at jo svakere elevene er, desto mindre sjanse er det for at de får morsmålsundervisning. Dette støttes av et svar fra en annen skole, nemlig skolen som skrev at elevene i spesialgruppen hadde svært ulikt ståsted, men at elevene med utviklet talespråk kunne hatt morsmålsundervisning. Utbytte av morsmålsundervisning sees i denne spesialgruppen tydeligvis kun i sammenheng med elevenes nivå av talespråk, og at morsmålsundervisning ikke vil være nødvendig all den tid elevene ikke kan snakke. For elevene kan det imidlertid oppleves som svært verdifullt å forstå sitt morsmål, samt øke tilhørighetsfølelsen med familien ved at man forstår hva som blir sagt når det snakkes på morsmålet hjemme.

5.2.3 Elevforståelse av elever med utviklingshemning

Selv om elevene med multifunksjonshemning sannsynligvis står i større fare for å bli undervurdert, kan nok også elever med lettere grad av utviklingshemning bli undervurdert i forhold til sine forutsetninger for læring og utvikling. Det at elever med utviklingshemning ofte har vansker med språkforståelse og –bruk, kan i seg selv være årsaker til at man tror de har dårligere muligheter og utbytte av å lære flere språk. Samtidig understreker Egeberg (2004) hvordan elever med utviklingshemning ofte lærer best gjennom sine erfaringer, og at minoritetsspråklige elever har gjort mange erfaringer gjennom sitt morsmål, men som de ikke får brukt i skolen i særlig grad fordi det kun snakkes norsk der. Når man da vet at elever med utviklingshemning trenger hjelp til å se sammenhenger (jf avsnitt 2.3.2), synes morsmålsundervisning å kunne være et hjelpemiddel til dette. I avsnittene om utviklingshemning skrev jeg dessuten om at denne hjelpen til å se sammenhenger bør læres i flere kontekster. Et eksempel på dette kan være forståelsen av at å bruke skolens stekeovn er det samme som å bruke stekeovner alle andre steder. Det kan dermed tenkes at bruk av morsmål kunne være med på å øke deres helhetsforståelse av virkeligheten. Dersom elevene har opplevelser og erfaringer gjennom morsmålet, kan det være vanskelig for elevene å overføre disse til norsk og oppfatte sammenhengen uten bruk av morsmålet. Refleksjon sammen med eleven der man sammenligner begreper og språklige uttrykk på morsmål og norsk kan bidra til økt begrepsforståelse. Her kan hva Egeberg (2004) skriver om ordforståelse og erfaringsinnhold trekkes inn. Han eksemplifiserer dette med sammenhengen mellom kvikklunjsj-sjokolade og skitur, noe som må kunne sies å være en typisk norsk assosiasjon. Morsmålsundervisning kan i tillegg brukes til å forklare andre norske fenomener, som for eksempel 17. mai. Dette kan være vanskelig å forklare kun på norsk fordi det er så særegent at det kan bli for mange nye ord og begreper til at elevene oppfatter det totale meningsinnholdet. Forklaring på morsmål og kanskje sammenligning med fenomener i sin kultur kan øke forståelsen. Det kan også tenkes at morsmålsundervisningen kan benyttes i motsatt tilfelle, altså til å forklare typiske fenomener for kulturen eleven tilhører, som kan være vanskelig å snakke om kun på

norsk. I denne sammenheng ser man at undersøkelsen til Rueda (i Baker 2000) viste at elever med utviklingshemning som fikk morsmålsundervisning hadde bedre begrepsforståelse enn de som ikke fikk det.

En av skolene gir tospråklig hjelp og en annen skole opplyser at de har assistenter med samme morsmål som elevene. Dette kan tolkes som at disse skolene ser morsmålsundervisning som viktig og tar i bruk de tilgjengelige ressursene. På hvilket grunnlag hjelpen er gitt, altså om elevene har svake norskferdigheter, om det er kulturelt betinget grunnlag eller andre årsaker, vites ikke siden verken dette eller hva hjelpen innebærer ikke er utdypet. Det ble heller ikke opplyst om den tospråklige hjelpen blir gitt av morsmålslærer eller assistent. Man kan uansett håpe at skolens personale ser verdien av at elevene har mulighet til å bruke morsmålet sitt i skolen, og at elevene selv har utbytte av det.

5.3 Ressurser

Andre årsaker til at det ikke gis morsmålsundervisning, kan og være mer overordnede og byråkratiske. Når man skal finne svar på hvorfor noe mangler i skolen, er det alltid lett å spørre seg om det kan skyldes svake ressurser av forskjellig slag. De neste avsnittene vil det derfor bli diskutert om fraværet av morsmålsundervisning kan skyldes resursmangel eller om morsmålsundervisning kan være noe som nedprioriteres i spesialgruppene av andre årsaker.

5.3.1 Ressursmangel i form av økonomi

Pengemangel er kanskje det de fleste tenker når det er snakk om resursmangel. Skolene har muligens ikke penger nok til å ansette morsmålslærer. I en spesialgruppe med økt lærer-/pedagogtetthet per elev, vil morsmålsundervisning kunne bli ekstra ressurskrevende. Spesielt med tanke på de elevene som vanskelig fungerer med andre minoritetsspråklige elever uten utviklingshemning, og derfor må få

morsmålsundervisningen i enetime. Dette vil bli svært kostbart. Kanskje kan dette bli nedprioritert i en ofte vanskelig økonomisk hverdag for skolene.

5.3.2 Ressursmangel i form av læreres kvalifikasjoner

En annen mangel kan være kvalifiserte morsmåslærere. Som resultatene viste, hadde morsmåslærerne ved skolene svært varierende utdanning. Langt fra alle hadde pedagogisk bakgrunn. Å undervise i en spesialgruppe vil kreve ekstra kompetanse innen spesialpedagogikk, og denne kombinasjonen av utdanning kan være en vanskelig tilgjengelig arbeidskraft. Forskningsresultatene fra teorikapittelet sa ingenting om betydningen av morsmåslærers utdanningsnivå, men skal man bli ansatt som lærer i den norske skolen må man ha utdanningen til det. Noen av skolene svarer at de har assistenter som snakker elevenes morsmål og gjør en god jobb. Det gjør de nok også helt sikkert. Men skal de være ansatt som morsmåslærere, også for elever med utviklingshemning, bør de ha relevant utdanning. Man burde ikke kunne bli morsmåslærer kun i kraft av å ha et annet morsmål enn norsk. Med utdanning kan man få et annet nivå av refleksjon og innfallsvinkler til undervisningsmetoder, samtidig som man lettere vil kunne ha en noenlunde sammenfallende oppfatning av læring og utviklingshemning. Spesielt sistnevnte vil være viktig i en spesialgruppe. Som nevnt tidligere kan foreldre med annen kulturell bakgrunn ha en annen oppfatning av hva utviklingshemning innebærer og forventninger til hva en person med utviklingshemning kan lære. Morsmåslærere har dessuten ofte en annen kulturell bakgrunn, og kan derfor inneha de samme oppfatningene. Utdanning for å undervise i eller på morsmål i spesialgrupper vil da kunne være med på å øke bevisstheten omkring utviklingshemning og hva det innebærer av muligheter og begrensninger, slik at pedagogene kan bli enige om hvilket potensial elever med utviklingshemning faktisk har. Det bør understrekes at dette ikke bare gjelder morsmåslærere, men alle som skal jobbe i en spesialgruppe. Selvsagt finnes det også andre oppfatninger blant etniske nordmenn om hva elever med utviklingshemning kan lære og ikke.

5.3.3 Nedprioritering av morsmålsundervisning

Samtidig skal man ikke se bort i fra at å ikke gi morsmålsundervisning kan være en bevisst nedprioritering fra skolens side som ikke skyldes verken ressursmangel eller holdninger til hva som vil gi best læringsutbytte eller inkluderingsmuligheter. Elever i spesialklasser, og da elever med utviklingshemning spesielt, bruker lengre tid på å lære enn ordinære elever. Å velge ut satsningsområder for den enkelte elev er ikke lett. Noe må prioriteres ned, og da kan morsmålsundervisning muligens virke mindre viktig enn andre ting elevene skal lære. Det trenger ikke nødvendigvis å skyldes holdninger om at elevene ikke vil kunne ha utbytte av morsmålsundervisning, men rett og slett at morsmålsundervisning for den aktuelle eleven ikke anses som viktig i en skolesammenheng. Hvis heller ikke verken foreldrene eller eleven selv er opptatt av morsmålsundervisning, vil det sikkert oppleves som enda enklere å velge det bort.

5.4 Holdninger til morsmålsundervisning

To skoler svarer at kontaktlærer/pedagogisk ansvarlig mener elevene kunne hatt utbytte av morsmålsundervisning. Disse lærernes anbefalinger og ønsker blir kanskje hørt, men det er tydeligvis ikke mulig å innfri dem. Årsaker som trang økonomi ved skolen og dårlig tilgang til kvalifisert personale, kan være vanskelig for kontaktlærer/pedagogisk ansvarlig å gjøre noe med. Men om dette hadde vært tilgjengelig, ville det likevel ikke vært noen garanti for at morsmålsundervisning ville blitt gitt. Selv om lærere nok står noenlunde fritt i utformingen av sin undervisning, er det rektor som er skolens øverste leder som tar avgjørelser omkring skolens overordnede plan for undervisning, der spørsmål om morsmålsundervisning kommer inn. Som jeg nevnte i teorikapittelet har noen rektorer i Oslo bestemt seg for ikke å ha morsmålsundervisning. Kan dette skyldes hva man kan kalle en misforstått integreringsstrategi for å tvinge elevene til å lære norsk ved å kun snakke norsk på skolen? Gjennom teorikapittelet er det argumentert for at dette ikke nødvendigvis er noen god strategi. Tvert i mot anbefaler både UNESCO, OECD og EU at den første lese- og skriveopplæringen bør skje på morsmål, for så å overføre dette til

majoritetsspråket (Engen & Kulbrandstad 2004). Selv om mange av elevene i spesialgruppene ikke har forutsetninger for å lære å lese og skrive, er det presentert flere fordeler morsmålsundervisning vil kunne gi for elever med utviklingshemning. Denne strategien med å bare snakke norsk på skolen springer kanskje ut fra en samlet vurdering av elevene. Siden elevene ofte har språkvansker vil skolene muligens tenke at morsmålsundervisning er å sikte for høyt i forhold til elevens forutsetninger. Dette kan skyldes uvitenhet (at kunnskapen om denne elevgruppen ikke har nådd de enkelte skolene), men muligens også en holdning til morsmålsundervisning i befolkningen generelt og politikere spesielt. Diskusjonen om morsmålsundervisning er ikke bare en pedagogisk diskusjon relatert til skolemiljøet. Det er også en debatt med sterke politiske overtoner. Utbredelsen av morsmålsundervisning har de siste tiårene gått ned (Øzerk 2005), og fra de styrende politikernes side er dette ofte begrunnet med at morsmålsundervisning ikke bare vil kunne svekke den norskspråklige utviklingen til elevene, men også hindre integrering til det norske samfunn. Dersom denne holdningen brer seg i skolene, vil mulighetene for å opprettholde og inngangsette morsmålsundervisning bli mindre. Det kan nok en gang vises til forskningsresultatene som viser det motsatte, i hvert fall hva utviklingen av norsk angår. Anerkjente innfallsvinkler til språktilegnelse, som den presenterte isfjellmodellen i kapittel 1, hevder at tilegnelse av flere språk er uproblematisk fordi språkene er lagret i den samme indre tankeprosessen, slik at ingen av språkene vil gå på bekostning av det andre. Dette må kunne sies å være logisk, det er vel få som vil tenke at når man i løpet av skoletiden lærer både et og to fremmedspråk, så vil norskkunnskapene svekkes. Samtidig påstår Cummins (1984) med sin terskelteori at man med aldersadekvat kompetanse i begge sine språk vil kunne oppnå kognitive ferdigheter. Men hvordan skal de minoritetsspråklige elevene oppnå disse fordelene uten opplæring i språkene? Det snakkes ofte om å satse på språkopplæring i skolen, men dette gjelder tydeligvis ikke disse elevenes morsmål når kun 20 % av de minoritetsspråklige elevene i Oslos grunnskoler får morsmålsundervisning. Dette kan gi signaler om at disse språkene, som ofte er ikke-vestlige, ikke er like høyt verdsatt som de vestlige språkene elevene lærer på skolen. Man skulle tro språkkompetanse uansett hvilke språk man kan, var verdsatt i vårt globaliserte samfunn. Hvorfor det

eksisterer en tydelig uvilje mot å opprettholde, samt videreutvikle minoritetsspråklige elevers språkkompetanse og –potensial, kan kanskje ha mest med integreringsspørsmålet å gjøre. Uten at denne oppgaven skal oppfattes som et innlegg i debatten om både morsmål og integrering, avslutter jeg denne diskusjonen med å gjenta at forskning om elever som får morsmålsundervisning, både med og uten utviklingshemning, har gitt dem kognitive fortrinn som minoritetsspråklige elever uten morsmålsundervisning ikke har. Burde ikke alle minoritetsspråklige elever få denne muligheten?

Det er ikke umulig at signaler fra politikken om at morsmålsundervisning vil svekke integreringen og norskkunnskapene kan overføres til foreldrene. Noen foreldre med annen kulturell bakgrunn er opptatt av å tilpasse seg det norske, og vil dermed mene at for eksempel morsmålsundervisning kan forhindre dette. Kun en skole oppgir at foreldrene ønsker morsmålsundervisning. Det kan tyde på at dette er noe foreldrene tilsynelatende er lite opptatt av. Samtidig kan det ha sin årsak i at foreldrene ikke er bevisst sine rettigheter og muligheter på grunn av for eksempel språkproblemer. Uavhengig årsakenes opprinnelse til at foreldrene ikke etterlyser morsmålsundervisning, kan deres passivitet overfor skolen oppfattes som en grunn til ikke å gi morsmålsundervisning. Skolen burde imidlertid som pedagogisk instans best kunne kartlegge hvilke muligheter og behov elevene har, samt ivareta disse uavhengig om foreldrene stiller seg passive. Forskningsmiljøet innen fagfeltet tospråklighet, spesielt med elever med utviklingshemning som målgruppe, har i så måte en jobb å gjøre for å overføre denne kompetansen til skolene, slik at de minoritetsspråklige elevene med utviklingshemning får opplæring basert på sine evner og behov.

5.5 Foreldresamarbeid og bevaring av en annen kulturell opprinnelse

En skole som svarer at kontaktlærer/pedagogisk ansvarlig ønsker morsmålsundervisning begrunner blant annet dette med at det ville vært bra for

samarbeidsklimaet mellom hjem og skole. Dette er i tråd med Baca og Cervantes (1998) som understreker at et godt samarbeid med foreldrene vil være gunstig for elevenes læring, spesielt når elevene/foreldrene tilhører en annen kultur.

Morsmålsundervisning kan signalisere at man anerkjenner deres annerledeshet både med tanke på at de kan inneha en annen kultur- og språkkompetanse enn den typisk norske, hva nå enn det er. Det er ikke dermed sagt at morsmålsundervisning er eneste vei til anerkjennelse og aksept, men det kan fungere som et av flere midler til målet om inkludering og følelse av likeverdighet for elevene. Selv om man begynner og går på skolen med ulik bakgrunn, erfaringer og forutsetninger, bør man bli ivaretatt og anerkjent for den man er og hva man kan.

Ved den samme skolen hadde også foreldrene uttrykt ønske om morsmålsundervisning fordi de mente dette ville sikre en best mulig utvikling og forståelse for barnets vansker og utviklingspotensial. At foreldre er engasjerte og opptatt av barnas skolehverdag, kan invitere til et godt samarbeid med skolen. Dette kan videre være med på å sikre en sammenfallende oppfatning med skolens personale av på hvilket nivå man skal legge undervisningen i forhold til elevenes forutsetninger. Sørheims (2002) forskning på innvandrere med barn med funksjonshemninger, viser at disse foreldrene kan ha en annen oppfatning av hva barnets funksjonshemning innebærer. Det bør understrekes at dette selvsagt og kan gjelde etnisk norske foreldre. Undersøkelsen av Sørheim viste at innvandrerforeldre som kommer fra en annen kultur, kan ha et annet syn både på utviklingshemning og på den vestlige vitenskapsorienterte innfallsvinkelen til medisinfaget. Den vestlige legevitenskapelige måten å forholde seg til utviklingshemning på tror ikke på helbredelse og i liten grad på alternative behandlingsmåter. Selv om det er legene som informerer om utviklingshemningen og dens betydning, er det skolen som skal samarbeide med foreldrene i det daglige. En god dialog og felles forståelse vil være gunstig for samarbeidet og igjen kunne gi ringvirkninger overfor barnets læring (jf Baca og Cervantes 1998). Nok en gang bør det presiseres at morsmålsundervisning sannsynligvis ikke vil være eneste vei til å få foreldrene til å forstå betydningen av barnas utviklingshemning. Men igjen kan morsmålsundervisning være et

virkemiddel, og morsmåslæreren kan fungere som et ekstra bindeledd mellom foreldre og skole. Dette støttes av skolen som mente morsmåslærer kunne være en del av gjensidig forståelse.

I mange ikke-vestlige kulturer står familien mer sentralt enn i for eksempel Norge. Det kan tenkes at minoritetsspråklige personer med utviklingshemning blir boende hjemme lengre enn etnisk norske mennesker med utviklingshemning. Det er for eksempel vanligere med generasjonsboliger blant ikke-vestlige innvandrere enn etniske nordmenn. Når man da vet at det ofte snakkes morsmål hjemme, kan det være enda et argument for at elevene med utviklingshemning burde få morsmålsundervisning på skolen. Uansett hvor lenge elevene blir boende sammen med foreldrene, tilbringer barn mer tid hjemme enn på skolen. Noen av elevene kan dermed tenkes å ha mer erfaring med morsmålet enn norsk. Dette leder tilbake til elever med utviklingshemning sine behov for hjelp til å se sammenhenger og konkret opplæring gjennom erfaringer. Når disse elevene kun blir møtt med norsk språk på skolen, kan de risikere å havne i en mellomposisjon der ingen av språkene er adekvate fordi de i liten grad får bearbeidet sine erfaringer gjort gjennom morsmålet på skolen. Motsatt situasjon kan og oppstå, at erfaringene fra det norske språk og kultur lært på skolen, ikke blir satt i sammenheng med morsmåls erfaringene hjemme. Derfor kunne kanskje morsmålsundervisning ha bidratt til en økt forståelse og sammenheng i opplevelsene dersom begge språk ble tatt i bruk i skolen. Dette ville kunne være med på å styrke de familiære relasjonene ved at elevene kanskje kunne kommunisert bedre med foreldrene/familie på morsmålet og med det lettere formidle hva de har gjort og lært på skolen. Dette vil videre kunne gjøre oppfølging av skolehverdagens innhold enklere for foreldrene, og kanskje en måte å få foreldrene mer aktive i oppfølgingen av barnas skolehverdag. Oppsummert kan det sies at økt kompetanse i morsmål for elevene kan være med på å opprettholde familiære relasjoner og tilhørighet til familien og deres kultur. Å ikke kunne kommunisere ordentlig med sin familie kan sannsynligvis oppleves både ekskluderende og frustrerende.

6. Avsluttende refleksjoner og veien videre

Helt til slutt vil jeg tilføye noen tanker omkring denne undersøkelsens tema og resultater. Morsmålsundervisning har en politisk side og det rådende standpunkt og nåværende undervisningstilbud kan nesten sies å være det motsatte av forskeres anbefalinger og resultater fra eksisterende morsmålsundervisning. Men diskusjoner om utbytte av morsmålsundervisning handler gjerne om de ordinære elevene. Når det menes at disse elevene, som ikke har kognitive vansker ikke vil profitere på morsmålsundervisning, hva da med elevene med utviklingshemning? Dette er en elevgruppe som i utgangspunktet anses for å ha store lærevansker, og i debatten om morsmålets plass i skolen blir nok disse elevene ofte glemt. Dette er imidlertid en spesiell elevgruppe. Elevene tilhører to minoriteter i kraft av både å ha en utviklingshemning og et annet morsmål enn majoriteten. Kan det tenkes at en spesiell elevgruppe som denne fordrer spesielle behov, at det er knyttet særegne utfordringer i opplæringen av disse elevene? Hvordan utviklingshemningen og den minoritetsspråklige bakgrunnen gjensidig påvirker hverandre er det forsket relativt lite på, men det er et interessant og viktig fenomen som kan danne grunnlag for videre forskning.

Minoritetsspråklige elever med utviklingshemning er en spesiell gruppe som kan risikere å ende opp med doble lærevansker. Å ha en minoritetsspråklig bakgrunn er ikke en lærevanske i seg selv. Men å få en opplæring utelukkende på et språk man ikke forstår til fulle, kan føre til store hull i begrepsapparatet og videre pedagogisk påførte lærevansker. Begrepsforståelse er ofte en sentral vanske for mange elever med utviklingshemning, og de trenger opplæring i flere kontekster. For minoritetsspråklige elever med utviklingshemning kan det derfor være vanskelig å lære begreper og forstå sammenhenger når kun et av deres språk benyttes i opplæringssammenheng på skolen, mens foreldrene ofte snakker morsmålet hjemme. Foreldrene på sin side viste seg i denne undersøkelsen å være passive overfor morsmålsundervisning til sine barn. Jeg har diskutert flere årsaker til dette, blant

annet kan foreldrene ha en oppfatning om at barnas utviklingshemning begrenser deres mulighet for opplæring i/på flere språk. Foreldres tanker omkring sine barns begrensninger og muligheter kunne i så måte vært et annet interessant område å undersøke dypere.

Om morsmålsundervisning passer for alle minoritetsspråklige elever med utviklingshemning er slett ikke sikkert, men muligheten bør ikke avvises på bakgrunn av en grunnløs oppfatning om at de kognitive vanskene svekker muligheten for å lære flere språk. Dersom det hovedsakelig snakkes morsmål i hjemmet og dette er elevenes antatt sterkeste språk, vil morsmålsundervisning kunne være en viktig del også i skolehverdagen. Videre kan økt kompetanse på morsmålet bidra til bedre kommunikasjon med foreldre og øvrig familie.

Minoritetsspråklige elever med utviklingshemning er en økende elevgruppe i dagens skole. I likhet med alle andre elever har de rett til en tilpasset opplæring, og denne kombinasjonen av annerledeshet bør ivaretas i opplæringen. Jeg håper derfor denne oppgaven kan være et bidrag til økt fokus og satsning på deres spesielle behov slik at disse elevene får undervisning tilrettelagt både for utviklingshemningen og den minoritetsspråklige bakgrunnen.

Litteraturliste

- American Association on Mental Retardation (AAMR) (2002): *Definition, Classification, and Systems of Support/AAMR, 10th edition*. Washington: AAMR
- Artilez, A. J. & Ortiz, A. A. (editors) (2002): *English learners with special education needs: education, assessment and instructions*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics
- Baca, L. M. & Cervantes, H. T. (1998): *The bilingual special education interface*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill
- Baker, C. (2001): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd
- Baker, C. (2000): *The care and education of young bilinguals. And Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd
- Befring, E., Hasle, I. & Hauge, A.-M. (1991): *Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv. Sentrale problemstillinger og empiriske konklusjoner i forskning på tospråklige barns skolesituasjon i flerspråklige områder av verden*. Oslo: Spesiellærerhøgskolen/Universitetet i Oslo
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2000): *Mental retardation: A life cycle approach*. New York: Merrill
- Dunst, C. J. (1998): "Sensorimotor development and developmental disabilities." I: Burack, J. A. et al. (editors): *Handbook of Mental Retardation and Development*. Cambridge University Press
- Egeberg, E. (2007a): "Språkutvikling og tospråklighet." I: Egeberg, E. (red): *Minoritetsspråklige med særskilte behov*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Egeberg, E. (2007b): "Samarbeid med foreldre og foresatte." I: Egeberg, E. (red): *Minoritetsspråklige med særskilte behov*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

-
- Egeberg, E. (2005): *Minoritetsspråklige med utviklingshemning*. Statpedbladet nr 4, hentet fra http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=24230&epslanguage=NO
- Egeberg, E. (2004): *Erfaring og språk. Utfordringer i utredning og kartlegging av minoritetsspråklige*. Spesialpedagogikk nr 7, s 32-38
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. O. (2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Glæsel, B. & Kidde, A. M. (2005): *Tosprogede elever i specialundervisningen*. København: Forfatterne og Forlaget Skolepsykologi
- Hauge, A.-M. (2004): *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. (2002): "Begrepsoperasjonalisering." I Lund, T. (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub
- Lund, T. (2002): "Metodologiske prinsipper og referanserammer." I Lund, T. (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub
- Opplæringsloven §2.8: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.07.98, nr 61*. Sist endret 30.05.06
- Opplæring for minoritetsspråklige elever (2007): http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/om_oslokskolen/grunnskoleopplaring/minoritetspraklige_elever/ [Lesedato: 22.02.07]
- Skutnabb-Kangas, T. (1985): "Tvåspråklighet – Begreppets forskningsmessige status och forskningsmessige konsekvenser før undervisning av innvandrere och minoriteter." I: Engen, T. O. (red): *Migrasjonspedagogikk*. Oslo: Gyldendal norsk forlag A/S
- Spesialundervisning i grunnskolen (2007): http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/om_oslokskolen/grunnskoleopplaring/spesialundervisning/spesialgrupper [Lesedato. 18.03.07]
- Sørheim, T. A. (2000): *Innvandrere med funksjonshemmede barn i møte med tjenesteapparatet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Rognhaug, B. (1995): "Psykisk utviklingshemning." I: Eck, O. R. & Rognhaug, B. (red): *Spesialpedagogikk i førskolealder*. Oslo: TANO
- Schultz, J.-H., Hauge, A.-M. & Støre, H. (2004): *Ingen ut av rekka går: tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sosial- og Helsedirektoratet (2007): *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. 10. revisjon*. <http://www.kith.no/sokeverktøy/icd10/icd10.htm> [Lesedato: 23.03.07]

Tetzchner, S. v. & Martinsen, H. (2002): *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk

Utdanningsdirektoratet (2007): *Morsmål for språklige minoriteter*.
http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=554

de Vaus, D. (2004): *Surveys in social research*. London: Routhledge

Øzerk, K. (2005): *Ta vare på det tospråklige potensialet*. Utdanning nr 26, s 75-80

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel/informasjon til skolene om undersøkelsen

Vedlegg 2: Spørreskjema

Vedlegg 3: E-post fra Utdanningsetaten til skolene

Vedlegg 1

Spørreundersøkelse i samarbeid med Utdanningsetaten

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk, fordypning utviklingshemning, ved Universitetet i Oslo, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er morsmålsundervisning for elever med utviklingshemning, og jeg skal undersøke hvordan morsmålsundervisningen praktiseres for denne elevgruppen. For å finne ut av dette planlegger jeg å sende ut spørreskjemaer til alle Oslos grunnskoler som har byomfattende spesialgrupper, det vil si 38 skoler. Brevene blir adressert til rektor, men det er opp til rektor om han/hun selv, eller andre (f eks undervisningsinspektør eller kontaktlærer/morsmålslærer) svarer på skjemaet. De skolene som har flere ulike spesialgrupper, får tilsendt et spørreskjema per spesialgruppe.

Da dette er tallmateriale og opplysninger som også er interessante for Oslo kommune, er det Utdanningsetaten som står for utsendingen av spørreskjemaene. Dette er et felt det er forsket lite på, jeg håper derfor deres skole vil bidra til økt fokus på og kunnskap om denne elevgruppen.

Det er frivillig å delta, og man kan trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom man trekker seg, vil alle innsamlede data om vedkommende slettes.

Spørreundersøkelsen er anonym, slik at jeg ikke vil få vite hvilken skole som har svart hva. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Spørreskjemaene makuleres når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2007.

Dersom deres skole vil være med på undersøkelsen er det fint om skjemaet fylles ut og sendes til meg, innen to uker. Det vil være til stor hjelp både for min masteroppgave og for Utdanningsetaten. Den ferdige masteroppgaven blir lagt ut på nett etter sensur. Er du interessert, kan du ta kontakt med meg eller konsulenten i Utdanningsetaten.

Hvis det er noe du lurer på kan du gjerne ringe meg på telefonnummer: 480 28 790 eller sende en e-post til anette_obo@hotmail.com. Du kan også kontakte min faglige ansvarlige Peer Møller Sørensen ved Institutt for Spesialpedagogikk på telefonnummer 22 85 81 44. Konsulent Ann-Inger Øyan i Utdanningsetaten kan også kontaktes på telefonnummer: 23 46 70 03

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Anette Tornsjø

Sandakerveien 11 C

0473 Oslo

Vedlegg 2

Spørreskjema

Har dere minoritetsspråklige elever ved skolen?

Ja Nei

Hvis ja, antall?

Antall elever: _____

Hvor mange av disse elevene får morsmålsundervisning?

Antall elever: _____

Hva er målgruppen til skolen spesialklasse(r)?

Elever med autisme Elever med multifunksjonshemming

Elever med generelle lærevansker Elever med psykisk utviklingshemning

Elever med sosiale/emosjonelle vansker Elever med språkvansker

Har dere minoritetsspråklige elever i skolens spesialklasse(r)?

Ja Nei

Hvis ja, hvor mange?

Antall elever: _____

Hvor mange av disse elevene får morsmålsundervisning?

Alle Kun noen, antall: _____ Ingen

**Dersom noen eller alle elevene i spesialklassen(e) ikke får morsmålsundervisning:
Mener eleven(e)s kontaktlærer/pedagogisk ansvarlige at disse elevene ville hatt utbytte
av morsmålsundervisning?**

Ja Nei

Hvis ja, hvorfor?

Har noen av foreldrene til elevene uttrykt ønske om morsmålsundervisning for sine barn?

Ja Nei

Hvis ja, med hvilken begrunnelse?

Om morsmåslæreren(e)

Hvilken utdanningsbakgrunn har morsmåslæreren(e)?

Morsmåslærer 1:

Morsmåslærer 2:

Morsmåslærer 3:

Hvilket kjønn?

Morsmåslærer 1: Kvinne Mann

Morsmåslærer 2: Kvinne Mann

Morsmåslærer 3: Kvinne Mann

Hvor mange år har morsmåslæreren(e) vært ansatt ved skolen?

Morsmåslærer 1: _____

Morsmåslærer 2: _____

Morsmåslærer 3: _____

Dersom elever i spesialklassen får morsmålsundervisning, vennligst svar på resten av spørsmålene.

I de neste spørsmålene vil det kunne være ulike svar dersom det er flere elever som får morsmålsundervisning. Det er derfor satt av en svarkategori for hver elev. Hvis det er flere enn 5 elever som får morsmålsundervisning, vennligst fortsett ”alfabetet”

Hvor lenge har eleven(e) bodd i Norge? (Skriv kun antall år dersom eleven ikke har bodd her hele livet)

Elev A: Hele livet Antall år: _____

Elev B: Hele livet Antall år: _____

Elev C: Hele livet Antall år: _____

Elev D: Hele livet Antall år: _____

Elev E: Hele livet Antall år: _____

Hvilke årsaker lå til grunn for å gi morsmålsundervisning? (Flere kryss er mulig)

Elev A: Faglige Sosiale Språklige Foreldres ønske

Elev B: Faglige Sosiale Språklige Foreldres ønske

Elev C: Faglige Sosiale Språklige Foreldres ønske

Elev D: Faglige Sosiale Språklige Foreldres ønske

Elev E: Faglige Sosiale Språklige Foreldres ønske

Hvilke plandokumenter tilrettelegges morsmålsundervisningen etter? (Læreplanverket, individuell opplæringsplan osv.)

Elev A: _____

Elev B: _____

Elev C: _____

Elev D: _____

Elev E: _____

Hvilke(t) språk undervises det i?

Elev A: _____

Elev B: _____

Elev C: _____

Elev D: _____

Elev E: _____

Hvor mange timer i uka får eleven(e) morsmålsundervisning?

Elev A: _____

Elev B: _____

Elev C: _____

Elev D: _____

Elev E: _____

Gis undervisningen i eller på morsmål?*Elev A: Undervisning i morsmål Undervisning på morsmål Elev B: Undervisning i morsmål Undervisning på morsmål Elev C: Undervisning i morsmål Undervisning på morsmål Elev D: Undervisning i morsmål Undervisning på morsmål Elev E: Undervisning i morsmål Undervisning på morsmål

*Undervisning i morsmål betyr i denne sammenheng at det kun er snakk om språkopplæring i det aktuelle morsmålet, mens undervisning på morsmål er å regne som en tospråklig fagopplæring der man bruker morsmålet i undervisningen av andre fag. F. eks. at man bruker urdu i matematikktimen.

Dersom det gis undervisning på morsmål, altså tospråklig fagopplæring, i hvilke fag/timer benyttes morsmålet?

Elev A: _____

Elev B: _____

Elev C: _____

Elev D: _____

Elev E: _____

Gis morsmålsundervisningen som enetime eller i gruppe?Elev A: Alene I gruppe Begge deler Elev B: Alene I gruppe Begge deler

Elev C: Alene I gruppe Begge deler

Elev D: Alene I gruppe Begge deler

Elev E: Alene I gruppe Begge deler

Dersom morsmålsundervisningen gis i gruppe; er dette sammen med andre elever med samme morsmål eller ikke?

Elev A: Sammen med elever med samme morsmål Sammen med etnisk norske (som en del av tospråklig fagopplæring) Annet: _____

Elev B: Sammen med elever med samme morsmål Sammen med etnisk norske (som en del av tospråklig fagopplæring) Annet: _____

Elev C: Sammen med elever med samme morsmål Sammen med etnisk norske (som en del av tospråklig fagopplæring) Annet: _____

Elev D: Sammen med elever med samme morsmål Sammen med etnisk norske (som en del av tospråklig fagopplæring) Annet: _____

Elev E: Sammen med elever med samme morsmål Sammen med etnisk norske (som en del av tospråklig fagopplæring) Annet: _____

Hvilke er de mest brukte hjelpemidlene (f eks data, bilder osv) i

morsmålsundervisningen?

Elev A: _____

Elev B: _____

Elev C: _____

Elev D: _____

Elev E: _____

Har noe av morsmålsundervisningen blitt gitt sammen med andre elever ved skolen? (Det vil si elever utenfor spesialgruppen)

Elev A: Ja Nei

Elev B: Ja Nei

Elev C: Ja Nei

Elev D: Ja Nei

Elev E: Ja Nei

Hvor lenge har det blitt gitt morsmålsundervisning til elevene?Elev A: under 1 år over 1 år 2 år 3 år mer enn 4 år Elev B: under 1 år over 1 år 2 år 3 år mer enn 4 år Elev C: under 1 år over 1 år 2 år 3 år mer enn 4 år Elev D: under 1 år over 1 år 2 år 3 år mer enn 4 år Elev E: under 1 år over 1 år 2 år 3 år mer enn 4 år **Hvilken form for evaluering brukes i morsmålsundervisningen?**Elev A: Formell evaluering (eksamen med karakterer) Uformell evaluering Elev B: Formell evaluering (eksamen med karakterer) Uformell evaluering Elev C: Formell evaluering (eksamen med karakterer) Uformell evaluering Elev D: Formell evaluering (eksamen med karakterer) Uformell evaluering Elev E: Formell evaluering (eksamen med karakterer) Uformell evaluering **I hvilken grad mener kontaktlærer/pedagogisk ansvarlig at****morsmålsundervisningen har økt den språklige kompetansen i morsmålet hos eleven(e)?**Elev A: I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad Elev B: I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad Elev C: I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad Elev D: I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad Elev E: I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad **I hvilken grad mener kontaktlærer/pedagogisk ansvarlig at****morsmålsundervisningen har økt den språklige kompetansen i norsk hos****eleven(e)?**Elev A: I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad Elev B: I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad Elev C: I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad Elev D: I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad

Elev E: I liten grad I noen grad I stor grad I svært stor grad

Øvrige kommentarer til spørreskjemaet:

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på dette spørreskjemaet!

Vedlegg 3

E-post sendt 05.03.07:

Til alle skoler med byomfattende spesialgrupper

Utdanningsadministrasjonen har fått forespørsel fra Universitet i Oslo om å delta på en undersøkelse i forbindelse med en masteroppgave.

Utdanningsadministrasjonen har vurdert forespørselen og har funnet den interessant samtidig som den ivareta kravet om anonymitet og faglig krav.

På bakgrunn av ovennevnte bes alle skoler med byomfattende spesialgrupper om å besvare spørreskjemaet innen svarfristen til

Anette Tornsjø på e-post adresse obo@hotmail.com.

Tusen takk.

Med vennlig hilsen

ann-inger øyan

E-post sendt 15.03.07:

Viktig påminnelse om å besvare spørsmålene i tidligere oversendt undersøkelse.

Ved førstegangsendelse kom jeg i skade til å oppgi mangelfull e-postadresse.

Den riktige er anette_obo@hotmail.com. Svarfristen er i morgen - masterstudenten venter på svarene fra dere.

Med vennlig hilsen

ann-inger øyan