

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: PE323L

Navn: 15

## Arbeid med språk for barn med Downs syndrom

---

---

Dato: 18.mai 2021

Totalt antall sider: 58

## **Sammendrag**

**Tittel:**        **Arbeid med språk for barn med Downs syndrom**

### **Bakgrunn og formål:**

Bakgrunnen for mitt valg av tema for denne oppgaven har vært min interesse for språk og språkutvikling hos barn med språkvansker. Barnehage og skole har et spesielt ansvar og er en viktig arena for språkutviklingen. Språkutvikling hos barn vil være forskjellig, uansett forutsetninger. Barn med Downs syndrom i likhet med andre barn er avhengig av tidlig samspill med andre for å utvikle språket sitt.

For endel år tilbake jobbet jeg som lærer ved en fådelt barneskole. Der fikk jeg det spesialpedagogiske ansvaret for en gutt med Downs syndrom, til tross for at jeg ikke hadde noe spesialpedagogisk utdanning. Han viste god språklig forståelse, men hadde lite talespråk selv. Det ble brukt tegn-til-tale som hjelp i kommunikasjonen. Han viste at han hadde god nytte av dette, men utviklet ikke et funksjonelt talespråk. Jeg har innimellom tenkt mye på han, og spurt meg selv om det tilbudet han fikk var tilfredsstillende. Kunne vi gjort noe annerledes for at han skulle utviklet bedre tale, og eventuelt hva og hvordan? Spørsmål jeg også har stilt meg, er hva som vektlegges og hvordan språkarbeidet organiseres for at barn med Downs syndrom skal utvikle et funksjonelt språk.

Når jeg søker etter forskning på feltet innenfor temaet språkarbeid, utvikling av språk, vokabular og vokabularintervensjoner utviklet spesielt for barn med Downs syndrom finnes det få. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å finne ut og belyse erfaringene logoped og spesialpedagoger har rundt dette. Formålet har vært å få fram informantenes egne erfaringer og hva de opplever må vektlegges for å lykkes med dette arbeidet.

### **Problemstilling:**

*Hvordan beskriver logoped og spesialpedagoger arbeidet med utvikling av språk for barn med Downs syndrom?*

## Metode:

For å belyse problemstillingen ble det naturlig for meg i denne studien å bruke kvalitativ metode. Jeg har sett på aktuell teori og forskning, i tillegg til empiriske data. Jeg har brukt semistrukturert intervju for å samle informasjon i og med at jeg ønsket å se på erfaringene rundt vektleggingen av språkarbeidet, hvordan dette organiseres og hvordan samarbeidet med ulike instanser fungerer. Det endelige utvalget ble to logopeder og to spesialpedagoger som jobber med barn med Downs syndrom i skolen. Jeg fikk tatt lydopptak av alle intervjuene, som jeg etterpå transkriberte og analyserte.

## Resultater:

Sentrale funn i undersøkelsen viser at det er mange faktorer som spiller inn på utviklingen av språket for barn med Downs syndrom.

Noen sentrale funn i arbeidet skilte seg klart ut. Det første er vektlegging av et **inkluderende læringsmiljø**. I oppgaven kom det tydelig fram at logopeder og spesialpedagoger er opptatt av at språklæring og utvikling best skjer i kontekst. For å utvikle språket, må elever med Downs syndrom få mulighet til å høre og bruke språket aktivt. Dette beskrives med konkrete situasjoner og aktiviteter i klasserommet, hvor medelever fremstår som gode motivatorer og læringspartnere i språkutviklinga for barn med Downs syndrom. Sammen med klassekamerater blir de en del av fellesskap som er motiverende og øker lærelysten deres. hvor de andre elevene i klassen inkluderer og viser stor tålmodighet.

Et annet sentralt funn var vektleggingen av **kunnskap og kompetanse**. Her legger logopeder og spesialpedagoger vekt på den kunnskapen hver enkelt sitter inne med når det gjelder de medisinske og kognitive utfordringer både generelt om Downs syndrom og innvirkning det har på de ulike språkområdene og utfordringer de kan ha med språket. Viktigheten av utredning, systematisk jobbing og samarbeid mellom ulike instanser når det gjelder utviklingen av språk- og kommunikasjons ferdighetene for denne gruppen med barn. Dette vil ofte være en forutsetning for å kunne utarbeide målrettede behandlings- og/eller opplegg. Tiltakene må ta utgangspunkt i en helhetlig vurdering og må ses i sammenheng med alle utfordringer barnet måtte ha.

Et funn gikk på opplevelsen av viktigheten av hvilke **tiltak og bakgrunnen for valgene** som settes inn i språkarbeidet for barn med Downs syndrom. Individuell opplæringsplan [IOP] bli her trukkes fram som et viktig dokument for å gi systematikk og retning i opplæringa.

Resultatene refererer også til tilretteleggingen basert på tidligere erfaringer i språkarbeid. Videre er det en felles tanke om at det som har fungert godt tidligere, ofte kan brukes i nye lignende tilfeller.

## **Forord**

Å skrive masteroppgave har vært en utfordrende, men veldig lærerik prosess både faglig og personlig.

Heldigvis har jeg hatt en stor heiagjeng, som har drevet meg fram.

En stor takk først og fremst til mine informanter for at dere stilte opp med deres kunnskap og erfaringer. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Jeg vil også takke Marit Synnøve Krogtoft, for gode og konstruktive tilbakemeldinger i oppstarten av arbeidet med denne masteroppgaven. Takk til Karianne Berg for veiledning i innspurten mot levering.

En stor takk til mine medstudenter som har bidratt med støttende samtaler og motivert meg når det har sett litt mørkt ut og skriveprosessen har stoppet opp.

En stor takk må også rettes til mine to nieser Trine og Bente for gode diskusjoner, gjennomlesing og konstruktive tilbakemeldinger i innspurten av skriveprosessen. Til slutt, takk til familie, venner og kollegaer som har støttet meg og heia på meg hele tiden.

Takk!

Måneset, mai 2021

Ann-Kristin Blikø Tømmervik

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Forord.....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunnen for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Avgrensninger og metode.....	4
2 Teoretisk bakgrunn.....	4
2.1 Språk.....	5
2.2 Kommunikasjon.....	7
2.3 Downs syndrom.....	8
2.4. Språkutvikling for barn med Downs syndrom .....	10
2.5 Tiltak ved språkarbeid .....	13
2.6 Tilrettelegging .....	16
3 Metode.....	19
3.1 Samfunnsvitenskapelig tilnærming .....	19
3.2 Kvalitative forskningsmetoder .....	20
3.2.1 Hermeneutikk og fenomenologi.....	20
3.3 Forskningsdesign .....	21
3.4 Intervju som forskningsmetode .....	22
3.4.1 Utarbeiding av intervjuguide.....	23
3.5 Utvalg og rekruttering .....	25
3.6 Gjennomføring.....	26
3.7 Transkribering og analyse av data .....	27
3.8 Troverdighet .....	28
3.9 Overførbarhet.....	29
3.10 Etsiske hensyn .....	30
4. Presentasjon av resultater og drøfting av funn .....	31
4.1 Organisering og inkludering i skolehverdagen.....	32
4.2 Språkarbeid i praksis .....	34
Pedagogens kompetanse.....	34
4.3 Bakgrunn for valg av tiltak.....	35
Individuell opplæringsplan.....	35
Erfaring .....	37
4.4 Tiltak.....	38
5. Konklusjon .....	41
Litteraturliste .....	44

## **1. Innledning**

I dette kapittelet vil jeg begynne med å begrunne bakgrunnen for mitt valg av tema for denne masterstudien: *Språkarbeid for barn med Downs syndrom*. Jeg har valgt å undersøke hvilke erfaringer logoped og spesialpedagoger har med språkarbeid til barn med Downs syndrom. Jeg vil presentere mitt valg ut fra de fire perspektivene; samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og personlige interesser.

### **1.1 Bakgrunnen for valg av tema**

Bakgrunnen for valg av tema for denne oppgaven presenteres først ut fra et *samfunnsperspektiv*. Hvordan utviklingshemmede, deriblant mennesker med Downs syndrom, har blitt møtt opp gjennom tidene har variert veldig i ulike kulturer. Fra slutten av 1800-tallet, ble utviklingshemmede sett på som mindreverdige og en trussel for samfunnet. Etter andre verdenskrig snudde trenden og en positiv trend preget av det sosiale miljøets betydning sto etter hvert sterkt. I løpet av 1960 årene ble rettigheter og menneskeverd igjen sentrale tema, og den positive tankegangen fortsatte. I dag preges holdningene av at utviklingshemmede skal kunne leve et så godt og innholdsrikt liv som mulig (Gomnæs & Rognhaug, 2012). Denne utviklingen ser man også i skolen, da den inkluderende skolen er basert på verdier om menneskets likeverd. Dette er et verdigrunnlag som har sterk oppslutning i samfunnet vårt og som er nedfelt i formålsparagrafen for både barnehage og skole (Stortingsmelding nr. 18, 2010-2011).

Et behov for å føle at vi er til nytte er noe som står sterkt hos de fleste mennesker, og sosial tilhørighet og fellesskap er viktig for å føle seg inkludert. Språket er ifølge Høigård (2019), et av de viktigste kommunikasjonsverktøyene vi har, og en stor del av individets identitet og tilhørighet. Mennesker med utviklingshemming utgjør en av de største gruppene funksjonshemmede i vårt samfunn. Tall fra 2017 viser at det ble født ca. 70 barn med Downs syndrom. Barn med Downs syndrom har i varierende grad en forsinkelse i intellektuell utvikling, noe som også påvirker språkutviklingen. Noen vil trenge mye hjelp, men med riktige tiltak og tilrettelegging kan mange fullføre skole, bli ganske selvstendige og komme seg ut i arbeidslivet (Folkehelseinstituttet, 2015). For at dette skal være mulig, må skolesamfunnet basere seg på å møte mangfold, samt åpne opp for ulikhet og toleranse, slik at alle barna får like forutsetninger og kan føle seg inkludert i fellesskolen (Bakke, 2011).

Forente nasjoner (FN) satte i 2018 i gang en femårig prosess, hvor strategien var å styrke personer med nedsatt funksjonsevnes rettigheter. Dette for å sikre at de blir verdsatt og respektert. Arbeidslivet skal legges til rette for personer med nedsatt funksjonsevne og de skal få hjelp til å finne en arbeidsplass eller et miljø der de kan delta med den støtte og tilrettelegging som er nødvendig (Forente Nasjoner, 21).

Ut ifra et *systemperspektiv*, ser vi på valg av temaet med bakgrunn i offentlige føringer som ligger til grunn for at barnas rettigheter i opplæringen blir ivaretatt. Personer med Downs syndrom og andre funksjonsnedsettelse, både fysiske, psykiske og kognitive, har mye å bidra med, og i diskriminerings og tilgjengelighetsloven er rettighetene deres nedfelt. Også offentlige myndigheters, arbeidsgiveres og arbeidslivets organisasjoners plikter er nedfelt og beskrevet i loven (Diskriminerings-ogTilgjengelighetsloven, 2013). Språkarbeid for barn med Downs syndrom, som det dreier seg om i denne studien, er viktig med tanke på barnas framtidige utvikling og mål om integrering i samfunnet i så stor grad som mulig. Dette arbeidet bør begynne allerede i barnehage og småskoletrinnet. Dette er viktig selv om språkutviklingen fortsetter inn i ungdoms og voksenlivet (Næss K. A., Engevik, Hokstad, & Mjøberg, 2017).

Viktige prinsipper i samfunnet er likeverd, aktiv deltakelse og selvbestemmelse. Å kunne uttrykke seg og bli forstått er viktig både for å kunne dele tanker og opplevelser og ikke minst kunne uttrykke grunnleggende behov. Å lære seg et språk å kunne kommunisere blir derfor viktig. Skolen har stor betydning for integrering, tilrettelegging og oppnåelse av mestring for psykisk utviklingshemmede, når det gjelder å oppnå mest mulig deltakelse sett i et livsløpsperspektiv. Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk. Skolen i Norge skal være en inkluderende skole, og uansett evner og forutsetninger, skal barna være en del av samfunnet som blir skapt. Ifølge opplæringsloven § 1-3 og §1-4 (1998) har alle elever rett til en tilpasset opplæring, uansett forutsetninger og evner. Retten til tilhørighet i en klasse eller basisgruppe er forankret i §8-2 i den samme loven. Her er hensikten å sikre elevenes behov for sosial tilhørighet og stabilitet. Dette har vært et grunnleggende prinsipp i skolen. Men en rapport gjennomført et ekspertutvalg under ledelse av Thomas Nordahl viser at dette ikke samsvarer med realitetene. Her kommer det fram hvordan elever med nedsatt funksjonsevne i blir mer og mer segregert, og mottar spesialundervisning utenfor klassen. Denne tendensen øker etter som de kommer opp i skolealder og videregående skole (Nordahl, m.fl., 2018). Tilpasset opplæring er viktig fordi det er sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes

læringsutbytte. (Stortingsmelding nr. 18, 2010-2011) I noen sammenhenger krever det også utstrakt individuell tilrettelegging.

Videre presenteres bakgrunnen for valg av tema gjennom et *forskningsperspektiv*.

Oppfatningen av hvor språklig svake barn med Downs syndrom er, varierer. Forskning viser at inkludering under gitte forutsetninger gir best læringsutbytte for alle. I mangfoldige elevgrupper vil elevenes ulike styrker og interesser gi impulser til hverandre og bidra til motivasjon for læring. (Stortingsmelding nr. 18, 2010-2011). Det har vært mye forskning på språk generelt de siste årene, og mye nytt har skjedd med bakgrunn i dette. Men jeg finner lite nyere forskning innenfor språk for barn med Downs syndrom. Har vi ikke kommet noen vei? Støtter vi oss fremdeles på gammel forskning fra 10-15 år tilbake? Eller jobber logopeder og spesialpedagoger annerledes nå. Med bakgrunn i det jeg har beskrevet over her, mener jeg det er behov for å finne ut mer om hvordan logopeder og spesialpedagoger jobber med nettopp å utvikle et funksjonelt språk for barn med Downs syndrom slik at de kan ta det i fellesskapet. Også for min egen del som skal ut i felten jobbe med utfordringer blant annet innenfor området språk og tale.

Min personlige motivasjon for valg av tema for oppgaven har vært min interesse for språk og arbeid med språk for barn med språkvansker, spesielt barn som sliter med kommunikasjonen. Dette med bakgrunn i egne opplevelser og erfaringer gjort i praksis. Mange barn med språkvansker må ta i bruk alternativer til talespråket. I forbindelse med min jobb i skolen og som trener på fritida, har jeg sett hvor viktig det er at alle rundt et barn som bruker alternativ kommunikasjon behersker språket, slik at alle kan gjøre seg forstått i kommunikasjonen. Når jeg nå utvider fagkretsen min, ved å ta logopedi, har jeg fått en utvidet forståelse for språkets betydning i kommunikasjonssamspillet. Derfor ønsker jeg å gå nærmere inn i hvordan det jobbes med utvikling av språk i skolen for barn med Downs syndrom.

## **1.2 Problemstilling**

Formålet med denne studien har vært å få fram informantenes erfaringer og hva de opplever må til for at språkarbeidet for barn med Downs syndrom skal lykkes.

Den norske skole er i dag sterkt preget av inkluderings- og likeverdsprinsippet. Men hvordan fungerer det egentlig i praksis? Ut fra dette ble problemstillinga:



## *Hvordan beskriver logopeder og spesialpedagoger arbeidet med utvikling av språk for barn med Downs syndrom?*

### **1.3 Avgrensninger og metode**

Jeg valgte å bruke samfunnsvitenskapelige metoder for å finne informasjon, som kan gi svar på spørsmålet i min problemstilling. Samfunnsvitenskapelige metoder dreier seg om den sosiale virkeligheten om å få kunnskap om samhandling mellom mennesker og innhente ny kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut. Teori og empiri blir her sentrale begreper. Vi samler inn, analyserer og tolker data. For å få svar på problemstillinga har jeg valgt å bruke semistrukturerte intervjuer, som er en kvalitativ studie. Jeg har intervjuet to logopeder og to spesialpedagoger som arbeider med barn med Downs syndrom. I tillegg skal jeg drøfte relevant teori for å belyse problemstillinga.

Oppgaven har jeg delt i fire kapitler.

Det *første kapitlet* er en innledning til oppgaven, her presenterer jeg bakgrunn og formål for valg av denne oppgaven, problemstilling, metode og resultater. *Kapittel to* gir en oversikt over aktuell teori som ligger til grunn for denne studien. Videre presenteres teori som ligger til grunn for denne studien. I *kapittel tre* beskrives forskningsprosjektets metode, samt forskningsdesign, intervju som metode. Til slutt *kapittel fire* hvor studiens funn blir presentert og diskutert opp mot forskning og aktuell teori.

Jeg har valgt å belyse problemstillinga fra to forskjellige vinkler. Fra et logopedisk perspektiv og et spesialpedagogisk perspektiv. Dette med bakgrunn i at rekruttering av informanter til studien, viste det seg å ikke bli så enkelt. Men med god hjelp fra kolleger, medstudenter, bekjente og bekjentes bekjente ordnet det seg til slutt.

Jeg har i hovedsak valgt å fokusere språk og kommunikasjon, vektlegging og bakgrunn for valg av tiltak, og tilrettelegging for barn med Downs syndrom. Observasjon var på dette tidspunktet uaktuelt i og med at det var omfattende restriksjoner for hele samfunnet i forbindelse med Covid-19.

## **2 Teoretisk bakgrunn**

I dette kapitlet blir det redegjort for ulike teorier og forskning som er relevant for problemstillingen i denne studien. Dette skal igjen være grunnlaget for drøfting og forståelse

for funnene i undersøkelsen.

Fokuset i denne studien er språkarbeid for barn med Downs syndrom. For å belyse dette er det hensiktsmessig og se på teori på området, særlig rundt begrepene språk og kommunikasjon og hvordan de relaterer seg til hverandre. Med bakgrunn i kapittel 2.4 «Språkutvikling for barn med Downs syndrom», har jeg valgt å ta med en forkortet redegjørelse for typisk språkutvikling. Videre redegjøres det for Downs syndrom og språkutvikling for barn med Downs syndrom, før jeg til slutt kommer inn på essensen i studien som omhandler de mest vanlige tiltakene og metodene som benyttes i språkarbeidet i dag. Jeg har tatt utgangspunkt i aktuell teori og forskning omkring de ulike emnene, som igjen vil være med på å danne grunnlaget under drøfting av funnene.

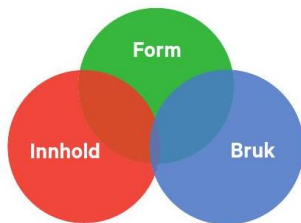
## **2.1 Språk**

Produksjon og forståelse for informasjon som blir ytret mellom mennesker, brukes ofte som definisjon på språk. Ytringer innbefatter alt fra sanseinntrykk, tale og tegn til skrift (Store norske leksikon, 2019). Å tilegne seg nye ord og begreper er en krevende oppgave som betinger aktiv kognitiv bearbeiding. Likevel er det å lære ord en grei prosess for de fleste barn, skjer raskt og kontinuerlig i takt med øvrig utvikling (Sæverud, Forseth, Ottem, & Platou, 2016). I følge Høigård (2019) gir språk identitet og tilhørighet til andre. Vi må ha en felles forståelse av språket for å kunne være aktive og likeverdige i et sosialt samspill. Det er viktig at både mottaker og avsender kjenner til kodene i språket som brukes. Å lære språk er noe av det viktigste som skjer i barns liv. Dette er en læringsprosess som skjer best i samspill og er essensielt for å kunne forstå verden og få et fellesskap med andre mennesker. Det er derfor viktig at både mottaker og avsender kjenner til kodene i språket som brukes. Læringen av språk er noe av det viktigste som skjer i barns liv, og en læringsprosess som skjer best i samspill med andre (Høigård, 2019).

Alle har vi en form for språk som vi bruker i vår samhandling med andre mennesker. For å uttrykke tanker og følelser brukes språket som verktøy (Godøy & Monsrud, 2011). Evnen til tilegnelse av språk er noe som står sterkt hos barn.

Språk består av ulike komponenter som er viktige, fonologi, grammatikk, semantikk og pragmatikk. Det er særlig en språkmodell som brukes mye i forbindelse med å forklare og forstå språkutvikling og språkforståelse. Modellen er utviklet av Bloom & Lahey, og ser på språket som en helhet og inneholder de ulike komponentene beskrevet over. Form (fonetikk,

fonologi og grammatikk), innhold (semantikk, vokabular, mening) og bruk/funksjon (pragmatikk).



Figur 1 Bloom & Laheys språkmodell 1978 (Ibsen & Grove, 2016)

I denne modellen kan en se hvordan de ulike komponentene henger tett sammen og alle delene er delvis integrert i hverandre. Hvis noen har vansker på ett område, påvirker dette samspillet mellom de ulike komponentene. For å være kompetente språkbrukere må barna mestre disse tre komponentene hver for seg og sammen (Ibsen & Grove, 2016). Det er svært viktig for utviklingen av språket at det er interaksjon mellom innhold, form og bruk.

**Språkutvikling** skapes mellom mennesker ikke bare gjennom kognitive prosesser, men også i sosiale og kulturelle forhold (Nordtømme, 2010). Barn som blir omgitt av mye språk, ser ut til å ha bedre utgangspunkt for å utvikle språket og det er vanlig at barn i starten forstår språket før de selv begynner å bruke det. Den typiske utviklingen er at stort sett alle barn begynner å produsere lyder i løpet av de første levemånedene. Rundt fire til fem måneders alder begynner de å interessere seg for omgivelsene, og begrepsutviklingen starter allerede her. Den første utviklingen av talespråket regnes å begynne når barnet begynner med babling. Dette skjer rundt seks måneders alder. Ved syv måneders alderen begynner de å lage lyder for å få oppmerksomhet og de kjenner igjen vanlige ord. De danner nå mentale representasjoner av objekter og hendelser som er en forutsetning for senere tilegnelse av ord er hukommelsen (Espenakk, 2007). Fra barnet er to til atten måneder som regnes som perioden før de begynner å bruke tale for å kommunisere, foregår den språklige kommunikasjonen gjennom bruk av gester, lyd, ansiktsuttrykk og andre bevegelser (Roberts, Price, & Malkin, 2007). Jo mer språkforståelsen øker, dess mer språklig kompetente blir barna. De bygger opp et stadig større ordforråd og begynner å kombinere ord i to ords ytringer og lager enkle setninger. For barn med typisk språkutvikling kommer en viktig milepæl i tre til fem års alderen, når de begynner å bearbeide og utvide forståelsen av begreper (Espenakk, 2007). I denne perioden

går også kommunikasjonen fra å være situasjonsavhengig til å bli situasjonsuavhengig. De er vitebegjærlige og begynner å stille spørsmål, og starter med å eksperimentere med språket, lager egne tulleord og dikter små historier. De begynner også å systematisere i overbegreper og underbegreper som gjør det lettere å finne fram til det presise ordet de skal bruke i kommunikasjonen. Lengde og kompleksitet i setninger, nye uttrykksformer og flere overbegrep preger fem til, -seks årsalderen. De begynner etter hvert å skjønne sammenhengen mellom skrift og tale, og går over fra å fortelle med tegninger, til å formidle gjennom å kombinere tegning og lekeskriving. Når barnet når skolealder er de grunnleggende språkferdighetene vanligvis på plass. Allikevel er det enda aspekter ved språket som barna ikke mestrer, og ordforrådet utvikles hele livet. Fokuset ligger fremover på det abstrakte og fagbegreper (Espenakk, 2007).

## **2.2 Kommunikasjon**

Det er vanskelig å snakke om språk uten å trekke inn kommunikasjon. Ordet å kommunisere kommer av det latinske ordet *communicare*, som betyr å gjøre felles eller dele. En grunnleggende egenskap vi mennesker har er evne til kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2002). Barn er klare for kommunikasjon fra fødselen av, og grunnlaget for utviklingen skjer i samspillet med voksne, spesielt de nærmeste omsorgspersonene og andre barn. Denne kommunikasjonen foregår gjennom smil, lyder, ansiktsuttrykk, kroppsbevegelser og gråt (Tezchner, Feilberg, Hagtvatn, Martinsen, & Mjaavatn, 2006). Samspillet virker ikke bare inn på utviklingen av språket, men det har også betydning for utviklingen på det emosjonelle området, samt de kognitive, sosiale og motoriske områdene. Ifølge Høigård (2019), finnes det flere studier som viser at positiv påvirkning av barnets totale utvikling påvirkes av omsorgspersonenes sensitivitet for barnets signaler og følelsesmessige engasjement. Vi tilgjengeliggjør vår egen verden ved å bringe det inn i fellesskapet. Samspillsstudier viser hvordan barn så tidlig som i spedbarnsalder søker fellesskap med mor (Røkenes & Hanssen, 2002). I dette førspråklige samspillet som foregår ansikt til ansikt, tolker vi barnas signal som kommunikasjon og reagerer etter det. Vi tolker, imiterer og responderer. Felles interesse for noe mer, kommer når barnet er ca. et halvt år og oppmerksomheten rettes mer og mer mot noe utenfor seg selv, for eksempel leker og omgivelser. Oppmerksomheten hos barnet vil nå veksle mellom omgivelsene og den voksne (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020). Denne kommunikasjonsprosessen gjør at det blir et samspill mellom barnet og situasjonen som barnet befinner seg i. Når det oppstår en slik mellommenneskelig kommunikasjon hvor det er

etablert trygghet, tillit og kontakt, er det lettere å forstå hverandre og grunnlaget til god kommunikasjon dannes. Signaler og symboler spiller en viktig rolle i den språklige kommunikasjonen, og vil være en integrert prosess helt opp i voksen alder (Røkenes & Hanssen, 2002; Høigård, 2009). I sin bok Tegn til tale – for alle, sammenligner Braadland (2005) kommunikasjonssamspillet (språket), med å kaste ball til hverandre, ta imot, og kaste tilbake igjen. En må forsikre seg om at den andre klarer å ta imot og at en vet hva en kaster. Mister noen av de ballen brytes også samspillet. Dette er en fin sammenligning som kan brukes for å beskrive gjensidig avhengighet mellom avsender og mottaker i kommunikasjonen.

Kommunikativ kompetanse innebærer kompetanse både om hvordan språket gjennom bruk gir mening, samt grammatikk og språkkunnskap (Høigård, 2019). Noen ganger opplever vi at det kan være vanskelig å få til samspill med enkelte barn, da særlig barn som har vansker med kommunikasjon på en eller annen måte. Vi må være oppmerksomme på de signalene barnet sender, da de kan se annerledes ut enn det vi har forventet eller vanligvis kan se hos andre barn (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020).

Det er en viktig forskjell mellom kommunikasjon, språk og hvordan vi formidler språket gjennom tale og/eller tegn. Når noen barn ikke mestrer eller har svak mestring på ett område i kommunikasjonen, trenger ikke det å bety at de har det på alle språklige områder. Noen barn kan ha en aldersadekvat språkmestring, men likevel slite med uttale, mens andre barn har god uttale, men strever med ordforråd og setningsoppbygging (Tezhner, Feilberg, Hagtvatn, Martinsen & Mjaavatn, 2006; Espenakk, 2007).

### **2.3 Downs syndrom**

Downs syndrom er den vanligste årsaken til utviklingshemming i vestlige land, og er en genetisk medfødt tilstand. Den vanligste årsaken er et ekstra kromosom på kromosompar 21, slik at barnet er født med totalt 47 kromosomer i stedet for 46. Det finnes tre ulike typer eller varianter av syndromet, hvor typen **Trisomi 21** er det mest vanlige. Trisomi 21 innebærer at alle cellene har et ekstra kromosom nr. 21. Ca. 95% av de som er født med Downs syndrom har denne typen. De to andre typene; **translokasjon** og **mosaikk** er mer sjeldne. En del av kromosom 21 har hengt seg på et annet kromosompar enn 21, ved **translokasjon**, mens ved **mosaikk** har noen av cellene en ekstra kopi av kromosom 21 (Roberts, Price & Malkin, 2007). Typiske vansker forårsaket av dette, kan være utfordringer med blant annet syn og hørsel, hjerte, tarmer, hypotoni som beskrives som lav muskelspenning, samt språk- og kommunikasjonsvansker (Helsenorge, 2020). Ulike utfordringer som forekommer for barn

med Downs syndrom kan være med på å påvirke funksjoner når det gjelder spising, svelging, pust, sikling og ikke minst artikulasjon. Hypotoni i musklene i munn- og ansiktet vil påvirke koordineringen, som påvirker artikulasjonen for barna. Smal gane og slapp tunge som følge av hypotoni som ikke er uvanlig for disse barna. vil også kunne skape disse utfordringene (UIO, 2019). Utviklingshemmingens grad varierer hos barn med Downs syndrom, men felles er at de vokser langsommere enn jevnaldrende og har en forsinkelse i utvikling av intellektuelle funksjoner. Det intellektuelle nivået (IQ) hos personer med Downs syndrom varierer veldig og ligger vanligvis mellom 30 og 70, med et gjennomsnitt på ca. 50.

Problemer i nervesystemet skaper også utfordringer i den sosiale og emosjonelle utviklingen, og hos noen fører dette til angst og depresjon (Abbeduto, Warren, & Conners, 2007).

Det var den britiske legen John Langdon Down som var den første til å publisere en artikkel om dette syndromet på slutten av 1800-tallet, derav navnet Downs syndrom (DS). Han hadde en formening om at personer med dette syndromet var av mongolsk rase, påvirket av Darwins utviklingsteorier. Med bakgrunn i dette kalte John Langdon Down personer som hadde disse like utviklingstrekkene Mongoloide. Så sent som i 1956, over 60 år etter at John London-Down hadde publisert artikkelen sin, var det noen forskere som fant ut at mennesket har 46 kromosomer. I 1959 oppdaget forskerne Albert Levan og Joe Hin Tijo at mennesker med Downs syndrom hadde et ekstra kromosom 21 (Annerén, Johansson, Kristiansson, & Löow, 1997).

Mange barn som blir født med Downs syndrom har karakteristiske utseendemessige kjennetegn. Dette kan være blant annet små hoder med flat ansiktsprofil, bred nakke, oppadvendte øyespalter og små ører. Alvorlighetsgraden av de ulike trekkene varierer fra individ til individ (Martin, Klusek, Estigarribia & Roberts, 2009; NHI, 2020). Braadland (2005), påpeker at det er viktig at man ikke generaliserer for mye når det gjelder barn med Down syndrom. Hun poengterer at barna har en del fellestrekk, og noen trekk er mer vanlig enn andre, og at de er minst like forskjellige som barn som ikke er født med Downs syndrom.

I Norge ble det i 2017 født 70 barn med Downs syndrom ifølge Helseinformatikk sine nettsider. Det blir født ca. 12 barn pr. 10 000 levende-fødte med dette syndromet. Siden 1983 har kvinner over 38 år fått tilbud om fostervannsdagnostikk for Downs syndrom. Dette på bakgrunn av at det er funnet en sammenheng mellom alder på mor og hyppighet av trisomi 21 hos barnet (NHI, 2020). Under halvparten av kvinnene i aktuell aldersgruppe har ønsket eller benyttet seg av dette tilbudet (Regionsenter for habiliteringstjenesten for barn og unge

[RHABU], 2017).

## **2.4. Språkutvikling for barn med Downs syndrom**

De fleste barn er klare for kommunikasjon i det de blir født, gjennom samhandling med omsorgspersonene. Personene rundt barnet følger som regel spent og interessert med på barnets gradvise mestring av språket, og lar seg lett begeistre. Hvis ikke denne gradvise mestringen av språket viser seg, blir de nære rundt barnet naturlig nok bekymret (Braadland, 2005).

De fleste mennesker med Downs syndrom har færre forutsetninger for læring og utvikling i forhold til barn med typisk utvikling, og de vil trenge oppfølging og ekstra tiltak for å lære ulike ferdigheter. Ifølge Braadland (2005) er det ikke uvanlig at barn med Downs syndrom bruker lang tid på innlæring av språk. Forsinket språkutvikling er vanlig som denne gruppen barn. Dårlig auditivt korttidsminne, spesifikke vansker med å skille språkllyder både å forstå og produsere dem, og generelt nedsatte funksjoner er ofte årsaker til denne forsinkelsen i språkutviklingen. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at barn med Downs syndrom ofte har en svært god visuell persepsjon, og husker godt det de ser. Det kommer frem at de ofte har god langtidshukommelse, så hvis kunnskapen er lagret i langtidshukommelsen, sitter den (Braadland, 2005). En finner store variasjoner når det gjelder språkutvikling hos barn med Downs syndrom. De viser gjerne en avvikende og/eller forsinket progresjon i utvikling, læring og bruk av språk og kommunikasjon, sammenlignet med barn med typisk utvikling på samme alder. Dette kan enten knyttes direkte eller indirekte opp mot at de har syndromet. Vanskene vil i en eller annen form vise seg i språkutviklingen. Barna vil vanligvis ha forsinkelser og problemer både innenfor språkets form, innhold og bruk (Marder & Cholmáin, 2006). I den førspråklige perioden kommuniserer barn hovedsakelig ved bruk av gester og lyder. For barn med Downs syndrom vil denne perioden vare lenge, i noen tilfeller hele livet. «Babbleperioden» hos babyer med Downs syndrom følger generelt utviklinga til babyer med typisk utvikling en stund. Fra tolv til atten måneders alderen er det i hovedsak kommunikasjon gjennom lyd og bevegelse (Roberts, Price, & Malkin, 2007). Når barn med Downs syndroms begynner å si sine første ord, er det store variasjoner. Mest vanlig er de rundt tjue-en måneders alder. Samtidig er det noen som ikke begynner å snakke før fire-fem års alderen, men fleste har utviklet et talespråk til de begynner på skolen. Hos barn med Downs syndrom utvikles breddevokabularet vanligvis med alderen og de kan også ha en vokabularspurt, men ikke like raskt og tidlig som hos barn med typisk språkutvikling. Studier

som sammenligner barn med typisk utvikling på samme nonverbale mentale alder, finner et likt nivå på ordforståelse, mottakelig og pragmatisk språkbruk (Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg, 2017; Chapman, Seung, Schwartz & Bird, 1998). Oppfatningen om hvor svake barn med Downs syndrom er språklig, vil variere. Det er ikke uvanlig å sammenligne språkutviklingen hos disse barna med yngre barn på samme intellektuelle nivå, eller med andre barn med andre genetiske syndromer med likt intellektuelt nivå, som for eksempel Williams syndrom. Slike studier kan være med på å gjøre det mulig å iverksette spesifikke tiltak som er tilpasset de syndromspesifikke egenskapene til barn med Downs syndrom (Wehmeyer, Faaid, Brown, Percy, & Fung, 2017).

I tilretteleggingen vil det være viktig å ta utgangspunkt i hver enkeltes spesifikke utvikling for å kunne oppnå best mulig læringsutbytte (Martin, Klusek, Estigarribia, & Roberts, 2009). Når det er sagt skal en være klar over at ulike undersøkelser har kommet fram til veldig ulike tall når det gjelder hvor stort ordforråd barn har. Det er derfor vanskelig, eller kanskje også umulig, å generalisere et korrekt tall for dette. Valvatnet og Sandvik (2007) beskriver dette godt i sin bok, «*Språkutvikling fram til sjuårsalderen*», hvor de oppgir tall fra en dansk undersøkelse og en amerikansk undersøkelse. I den danske undersøkelsen kom det fram at seksåringer kan i gjennomsnitt 4000 ord, mens i den amerikanske undersøkelsen ble det konkludert med 10 000 ord. Grunnen til dette kan være forskjellige måter å definere ord på, som for eksempel ordet sommerferie. Kan du da tre ord, eller ett ord, hva om du sier sommerferien, kan du da enda ett ord? Men dette har jeg ikke begrunnelse for i litteraturen, det blir bare refleksjoner fra min side.

Forskning viser at systematisk opplegg rundt språkarbeidet har effekt hos barn med svake språkferdigheter før de begynner på skolen. Språkarbeidet foregår da ofte i lek og i mer strukturerte opplegg. I 2020 beskrev Åste Mjelve Hagen en gjennomføring av et systematisk og lek basert språkopplegg i barnehager, sammen med professorene Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg. Dette for å undersøke om og hvordan det var mulig å styrke språket for de barnehagebarna som strever. Barna ble testet før og etter opplegget og ble sammenlignet med jevnaldrende barn som ikke hadde fått opplegget. De så en synlig effekt etter utførelsen av språkopplegget, og kunne se at opplegget også påvirket ord og språkaktiviteter det ikke var øvd på. De så også at effektene vedvarte inn i skolen (Wartun, 2020).

Det systematiske arbeidet med alle barns ordforråd bør begynne i barnehagen, noe som støttes av forskning nevnt i artikkelen ovenfor. Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg (2017) beskriver viktigheten av at barn med lite ordforråd må få hjelp tidlig. De understreker videre at det er de voksne rundt barna som må stimulere til å lære nye ord. De som strever med å lære må få



hjelp til å lære, og de som ikke har et rikt språkmiljø hjemme, må få det i barnehagen. I sin artikkel stiller de spørsmål om tiltakene som blir iverksatt er riktige og systematiske, og ikke minst frekvensen på arbeidet. Barn med språkvansker har behov for å bruke og høre ord mer intensivt enn barn som har en typisk språkutvikling. Parallelt med vokabulararbeid vil det være fornuftig å gjennomføre ulike språklige bevissthetsaktiviteter (Frost, 2009; Wartun, 2020). Bevegelse og musisering er viktig for barnets språkstimulering, men også utvikling på andre områder, både kognitivt, emosjonelt og sosialt (Høigård, 2019).

Vokabularet kan læres og stimuleres. Vi kan dele vokabular inn i dybde- og breddevokabular. Dybdevokabular handler om hvor godt barnet kjenner hvert enkelt ord, hvordan det kan brukes og kategoriseres. Breddevokabularet handler om antall ord barnet kjenner til. Gjennom kommunikasjon, egne opplevelser og erfaringer får barn kjennskap til nye ord. Aktiv lytting og bruk gir tilgang til nye ord og gir grunnlag for egen språkproduksjon. Det er naturlig at barn forstår flere ord enn de kan uttrykke, noe som viser seg å særlig gjelde barn med Downs syndrom (Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg, 2017). Barn med Downs syndrom beskrives som relativt sterke når det gjelder pragmatiske ferdigheter sammenlignet med andre språklige ferdigheter. Dette kan forklares med at de ofte beskrives som sosiale, og er orientert mot andre mennesker (Rondal, 1995).

Det er tett sammenheng mellom kognitiv utvikling og språkutvikling. Når det gjelder utviklingen til å forstå språk, kan det med utgangspunkt i forskning se ut som denne evnen er bedre utviklet enn evnen til selv å uttrykke seg (Wehmeyer, Faaidd, Brown, Percy, & Fung, 2017). Antall gjenkjennbare ord er en styrke, mens den grammatiske siden av språket, både når det gjelder syntaks og morfologi, vansker med hvordan ord dannes og settes sammen til setninger, virker vanskelig for denne gruppen barn (NAKU, 2018; Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg, 2017; Statped, 2019). Dette viser seg ofte ved plassering av substantiv og adjektiv i setninger (Wehmeyer, Faaidd, Brown, Percy, & Fung, 2017). Vokabularet til barn er avgjørende for hvordan de fungerer og utvikler seg f.eks. innenfor både lese- og språkferdigheter, samt sosial fungering. Vanskene med å uttrykke språk kan ikke alene knyttes opp mot den kognitive utviklingen hos barn med Downs syndrom. De fysiologiske utfordringene disse barna har med struktur og funksjon til tunge, munnhule, ganen, stemmebåndene og muskulatur i ansiktet vil også spille en rolle i utviklingen av artikulasjonsferdigheter (Wehmeyer, Faaidd, Brown, Percy, & Fung, 2017). Når språkvansken har tilknytning til en biomedisinsk tilstand, deriblant Downs syndrom, og/eller har tydelige utfordringer innenfor de fleste opplæringsområdene, brukes betegnelsen generelle språkvansker (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2019).

Kvaliteten på inkluderingen i skolen viser seg også å være av avgjørende betydning for språkutviklingen. Inkludering av barn med særlige behov kan ha positiv effekt på læringa for alle elevene (Germeten, 2014). Barn med Downs syndrom viser ofte en styrke i nonverbal kommunikasjon, og vil være en styrke i sosiale sammenhenger. Inkludering og samhandling med andre vil her være viktige stikkord. Inkludering kan være en vanskelig utfordring, da det ikke er noe vi kan pålegge de andre barna å gjøre. For å gjøre inkluderingsprosessen lettere vil det være viktig at alle elever får kunnskap om, og trening i, annerledeshet. Til tross for store utfordringer hos barn med Downs syndrom, avdekker forskning at det er få intervensjoner utviklet med tanke på disse barna (Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg, 2017).

## **2.5 Tiltak ved språkarbeid**

Når det gjelder innlæring av språk for barn med Downs syndromer vil det være behov for ulike tilnærminger, sett i lys av deres ulikheter. Innenfor tema språklæring som brukes for denne gruppen barn, vil det være behov for ulike måter å nærme seg dette på. Variasjon i hvilke tiltak som prioriteres kan i noen tilfeller se ut til å være tilfeldig valgt, mens prioritering av andre tiltak har forankring i teorien.

I artikkel av Næss, Engevik og Hokstad (2017), beskrives en undersøkelse om hvilke prioriteringer som gjøres opp mot arbeid med å utvikle språket til tredjeklassinger med Downs syndrom. Her kommer det fram at det er lite effektforskning rundt hva som er best egnet når det gjelder innhold og kvalitet av språkstimuleringstiltak som brukes i dag. I en forskningsanmeldelse gjennomført av Roberts, Price og Malkin (2007), som beskriver funn som omhandler områder som påvirker språk- og kommunikasjonsutviklingen konkluderer de gjennomgående med at det er behov for mer forskning innenfor alle feltene på dette området. Ifølge Næss, Engevik og Hokstad (2017), kan følgene av dette være at tiltakene som brukes ofte er tilfeldige og uhensiktsmessige i språkarbeidet. Utvikling av språk- og tale står sentralt i habiliteringen og logopedier trekkes fram å ha en viktig rolle NHI (2020). Til tross for de omfattende språkvanskene barna har, viser undersøkelse at kun 51% fikk oppfølging av logoped. I tillegg til at flere av de som jobbet direkte opp mot barnet med språkarbeidet, manglet spesialpedagogisk kompetanse (Næss, Engevik, & Hokstad, 2017). Manglende spesialpedagogisk kompetanse er noe som går igjen i den norske skolen viser en undersøkelse foretatt av Bachmann, haug & Nordahl (2016). Tall fra undersøkelsen viser at nesten halvparten av elevene som har generelle læreversker undervises av lærere uten spesialpedagogisk utdanning.

Barn med Downs syndrom kan ha behov for andre kommunikasjonsformer enn tale for å gjøre seg forstått eller for å kunne forstå andre. De er ikke en homogen gruppe, men har til felles at talen for dem ikke er tilstrekkelig nok til å kommunisere med andre. Noen klarer ikke å lære talespråket, mens andre kan ha mer begrensede talevansker, til tross for at de får mye og god opplæring. De vil ofte ha behov for hjelp for å kunne kommunisere. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), kan være en erstatning, eller et supplerende verktøy for tale (Tetzchner & Martinsen, 2002). Eksempler kan være håndtegn, grafiske symboler, konkrete objekter eller talemaskiner. I dette ligger også bruk av kroppslige uttrykk som må tolkes og tillegges mening av andre (Utdanningsdirektoratet, 2016). For barn med Downs syndrom er spriket mellom forståelse og produksjon av språk stort. De vil derfor være i målgruppen for å bruke ASK. Å gi de en annen måte å kommunisere på, er med på å gi større muligheter til å føle seg som likeverdige i samfunnet (Tetzchner & Martinsen, 2002). Den alternative kommunikasjonsformen, Tegn-til-tale (TTT), trekkes fram som en kommunikasjonsform som ofte brukes av barn med Down syndrom. TTT har ikke et eget tegnsystem, men bruker i stor grad *hovedtegn*, tegn som støtter opp om enkeltord i kommunikasjonen (Tidemand-Andersen & Skauge, 2003). Variasjonene er store i forhold til kognitiv og språklig utvikling blant de som har behov for ASK, og vil derfor ha ulik funksjon for den enkelte. Det er alt fra de som har språkkompetanse på linje med jevnaldrende til de som har liten eller ingen forståelse for talespråket (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Som nevnt tidligere, har ofte barn med Downs syndrom fysiske utfordringer som kan føre til artikulasjonsvansker. For disse er det langt enklere å forme hendene til tegn, enn det er å snakke (Braadland, 2005; UIO, 2019). Å utnytte de sterke sidene til disse barna i kommunikasjonen blir her viktig. Styrken i bruk av bevegelser og imitasjon har ført til bruk av alternative kommunikasjonsformer. Ofte er tegnspråk eller tegn til tale og billedlige fremstillinger brukt på veien mot talespråket (Wehmeyer, Faaid, Brown, Percy, & Fung, 2017). Braadland (2005), sier at ved å gi barnet tilgang på ASK, deriblant TTT gir vi dem et viktig verktøy de kan bruke for å holde samspillet med andre i gang. Som igjen fører til at de er aktive i sin egen språkutvikling.

Når det gjelder tiltak og metoder som benyttes til utviklingen av språk for barn med Downs syndrom både i Norge og internasjonalt, viser at de disse bygger på liten grad av forskning på effekten av tiltakene. Det presiseres imidlertid at tiltakene synes å ha god erfaringsbasert effekt, men at det er behov for mer forskning på hvilke elevgrupper tiltakene virker eller ikke virker for, samt hvilken effekt de gir (Næss K. A., Engevik, Hokstad, & Mjøberg, 2017).

I intervjuene som jeg gjennomførte kom det fram tre metoder/modeller som har vært i bruk til de elevene som gjelder i min oppgave. Den ene er Karlstadmodellen og den andre er DSL+ prosjektet. Jeg kommer ikke til å gå i dybden av de ulike metodene/modellene, men kommer med en kort redegjørelse. I tillegg har jeg valgt å ta med Ordbildemetoden (See and Learn), som i tillegg til Karlstadmodellen er en av de som blir mest brukt i Norge. DSL+- prosjektet er utviklet i samarbeid mellom eksperter både nasjonalt og internasjonalt. Denne studien har vært ledet av Kari-Anne B.Næss.

**Karlstadmodellen** er en språktreningsmodell utviklet av den svenske professoren Irene Johansson. Modellen ble i stor grad utviklet med tanke på arbeid med barn med Downs syndrom. Mens i dag kan vi lese på nettstedet for modellen at den kan brukes til personer uavhengig av diagnose og funksjonsnivå.

*«Karlstadmodellen er basert på barns naturlige språkutvikling og tilbyr konkrete forslag til øvelser og materiell til språktrening. Modellen kan brukes overfor barn, unge og voksne med ulike typer språk-, tale- og kommunikasjonsvansker i alle aldre og uavhengig av diagnose»* (Karlstadmodellen, 2015).

Modellen har som mål å gi en helhet i språkarbeidet gjennom begrepsutvikling, fonologi, prosodi og pragmatikk. Når det gjelder forskningsbasert kunnskap av effekten på bruk av denne modellen, finnes det lite. Men det ser ut til at mange har god erfaringsbasert kunnskap (Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg, 2017).

**See and Learn**, som er navnet på metoden, er utviklet av professor i psykologi Sue Buckley og hennes medarbeidere. I Norge blir den omtalt som **Ordbildemetoden**. Denne metoden fokuserer på helordslesing, for så etter hvert å sette ordene sammen til setninger. Når dette er innlært, går man over til å fokusere på fonemene og den fonologiske lesestrategien.

Hentet fra hjemmesiden for See and Learn

*«See and Learn resources are designed to meet the specific learning needs of children with Down syndrome. They can also be helpful for other children experiencing similar learning difficulties.»* (See and Learn, u.d.)

**Down syndrom LanguagePlus-projekt (Dsl+)**, er et nytt språkstimuleringsprosjekt, ledet av professor Kari- Anne B. Næss. Tiltaket er utviklet på bakgrunn av forskning om hvordan barn med Downs syndrom lærer best og deres språklige utfordringer. Hensikten med stimulerings tiltaket, er å øke bredde og dybdevokabularet til barn med Downs syndrom i 1.klasse. Dette prosjektet ble igangsatt første gang høsten 2016 og andre gang høsten 2017.

Prosjektet ble avsluttet 2020.

*«Tiltaket inneholder to apper med digitale bildebøker og tilhørende oppgaver som er ment å motivere 1.klassinger med Down syndrom og deres medelever til daglige økter med språklige læringsaktiviteter.*  
*DSL+ er ment til alle barn med Down syndrom uavhengig av barnets talespråklige ferdigheter». (DSL+, The Down Syndrom Language Plus Project, u.d.)*

Noen foreldre og barnehageansatte er redde for å bruke ASK, noe de begrunner i at det vil være med på at talespråket ikke utvikles. Men ifølge Karianne Næss (2017) finnes det en rekke studier som viser at bruk av ASK virker positivt på barnas utvikling av talespråket, da spesielt med tanke på breddevokabularet, altså det antall ord barnet kjenner til.

I en studie gjennomført av Næss i 2015 referert i artikkel, konkluderer det med at flertallet av førsteklassingene med Downs syndrom bruker i hovedsak tale for å kommunisere. I tillegg bruker 70% av disse barna supplerende kommunikasjon med tegn eller kroppsspråk.

Alternative kommunikasjonsformer med bruk av symboler og/eller tekniske hjelpemidler ble brukt av 21% av barna. Studien viste i tillegg at etter hvert som barnets talespråk utvikles, reduserte dette behovet for ASK (Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg, 2017).

For at en slik utvikling skal kunne skje, peker Gonnæs (2012), på viktigheten av gode rollemodeller som behersker og bruker samme kommunikasjonsform som de selv bruker. Viktig at de som er rundt barnet får opplæring og kunnskap slik at kommunikasjonen blir forstått av omgivelsene. I tillegg er det viktig at de som skal legge til rette for kommunikasjonsutvikling for de med behov for ASK, har kunnskap om den typiske språk- og kommunikasjonsutviklingen og kompetanse som fremmer språkutviklingen. Læringsmiljøet må legges til rette slik at kommunikasjon, trygghet og samspill fremmes. Det er viktig at de rundt barnet har en aktiv, deltakende og mottakende rolle (Utdanningsdirektoratet, 2016).

## **2.6 Tilrettelegging**

Skolen har en viktig oppgave og ikke minst gjennom opplæringsloven, en plikt til å tilpasse opplæringa for elever med Downs syndrom. I Opplæringslovens § 1-3 *Tilpassa opplæring* er denne retten forankret. I tillegg har elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, gjennom Opplæringslovens § 1-4 *Tidleg innsats på 1.-4. trinn*, krav på

at ekstra tiltak settes inn for å sikre at forventet progresjon oppnås. Hvis tilpasningen av opplæringa ikke er tilstrekkelig, er det et lovfestet krav gjennom Opplæringslovens kapittel 5, som gjelder spesialundervisning. Dette kapitlet beskriver retten om spesialundervisning for elever som ikke har utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringsloven, 1998). De fleste mennesker med Downs syndrom har færre forutsetninger for læring og utvikling og vil ha behov for ekstra tiltak for å lære ulike ferdigheter. Med bakgrunn i dette vil de ha rett til spesialundervisning etter opplæringslovens kapittel 5. Logopeden vil her være en naturlig del i trekke inn i dette arbeidet.

For å kunne sikre best mulig integrering og tilpasset opplæring for elever med Downs syndrom kreves kunnskap både på system- og individ nivå. Hvilke beslutninger som fattes på *kommunenivå* vil ha betydning for ressursfordeling og antallet spesialundervisningstimer i skolen. På *skolenivå* skal man videre disponere og fordele ressursene man har fått fra kommunen ut fra anbefalinger i sakkyndigvurdering fra Pedagogisk psykologisk rådgivingstjeneste [PPT]. Her er det rektor som øverste leder ved skolen som fatter enkeltvedtak hvor beslutning om hvem som skal foreta spesialundervisningen og om dette skal foregå i klassen, gruppe, enetimer. I de fleste tilfeller for elever med Downs syndrom, vil de ha behov for logopedisk hjelp. Som et ledd i det spesialpedagogiske og tilpassede tilbudet eleven har krav på, skal dette inn i enkeltvedtaket. Til slutt skal innholdet i opplæringen bestemmes. Da har vi kommet ned til *individnivået* og Individuell opplæringsplan [IOP] skal skrives med klare *mål* for opplæringa, hva opplæringa skal *inneholde*, samt *hvordan* opplæringa skal foregå. IOP-en skal være et arbeidsverktøy for de som jobber med eleven slik at eleven sikres at opplæringstilbudet blir i tråd med det eleven har rett til etter enkeltvedtaket. Det er rektors ansvar å legge til rette for godt planarbeid, samt å sikre at IOP-ene som blir utarbeidet er innenfor lovens krav. Det ligger klare anbefalinger fra utdanningsdirektoratet [UDIR] (2017) at de som arbeider med eleven, utarbeider IOP-en sammen. Dette vil ofte være kontaktlærer og/eller spesialpedagog, men også andre instanser kan trekkes inn i utformingen av planen hvis det vurderes å være nødvendig. Dette krever god spesialpedagogisk kompetanse om det enkelte barnet og om tilpasset opplæring (Åmot og Ytterhus, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2017). For barn med Downs syndrom vil det som oftest være behov for tiltak rundt det faglige, sosialt og fysiske da vanskene ofte er sammensatt. Det vil her være behov for involvering fra ulike instanser utenfor skolen. I det spesialpedagogiske tilbudet til denne gruppen elever vil det ofte være naturlig å koble inn logopedhjelp, som en instans i utarbeidelse av IOP for å sikre riktige og målrettede tiltak i språkarbeidet for barnet. En god arbeidsform for å sikre dette tverrfaglig samarbeid kan da være å opprette en ansvarsgruppe

rundt barnet (Statlig pedagogisk tjeneste,2019), og en logoped vil derfor ha en sentral rolle i ansvarsgruppa.

Nesten alle barn med Downs syndrom har forsinket intellektuell utvikling. Mens mange kan gjennomføre skolen og arbeid med lite tilrettelegging, er det andre som trenger mye hjelp i hverdagen (Tetzchner & Martinsen, 2002). Den viktigste kommunikasjonspartneren i språkmiljøet til eleven i skolen, er medelevene og lærerne. Derfor vil en av skolens viktigste oppgaver være å sikre at det pedagogiske innholdet er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og ivareta elevens behov for læring og livskvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2016). I skolen er det viktig at de som jobber tett på elever som trenger ASK har kunnskap, kompetanse og ferdigheter i bruken av den alternative kommunikasjonsformen. Dette gjelder i hovedsak kontaktlærer, faglærere, spesialpedagog og assistent. De må være gode tilretteleggere og lærere for både når det gjelder elevens språk- og kommunikasjonsutvikling og tilrettelegging for aktive kommunikasjons situasjoner (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020). Medelever vil også være en ressurs i dette arbeidet.

Det er store individuelle variasjoner når det gjelder forutsetninger for læring for barn med Downs syndrom. Kommunikasjon og språk er grunnlag for læring, og derfor blir det å kunne kommunisere best mulig ut fra sine forutsetninger helt sentralt i opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når man skal undervise barn med lærevansker må man være bevisst på å skape aktivitet, variasjon og være tålmodig (Engh, 2016). Å bygge et godt språkmiljø krever at skolen og nærpersionene legger til rette for dette. Dette vil kreve både kunnskap og kompetanse (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2020).

For barn med Downs syndrom og andre barn som trenger særskilt tilrettelegging er det viktig med tilgang på lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Dette for å fange opp og legge til rette for tilpasset opplæring, slik at opplæringa og tiltakene blir målrettet. I stortingsmelding nr. 6, poengteres behovet for økt kompetanse i skolen og i støttesystemene rund elevene, slik at opplæringa og det pedagogiske tilbudet kan skje gjennom tverrfaglig samarbeid for å nå en inkluderende praksis (Stortingsmelding 6, 2019-2020). Inkludering, forutsetter at alle elevene får være i en klasse eller gruppe. I en undersøkelse utført av Bachmann, Haug og Nordahl (2016), kommer det fram at elever med generelle lærevansker, som barn med Downs syndrom, har mye av spesialundervisninga hovedsakelig utenfor klassen, enten i gruppe eller alene. Dette bekreftes av Tidemand-Andersen og Skauge (2003), som sier at barn med Downs syndrom har stort utbytte av å være sammen med medelever, gjerne også i ordinær undervisning. For at barn med Downs syndrom skal være inkludert i klassens fellesskap,

kreves det derfor god sammenheng mellom den undervisninga klassen får og den delen av undervisninga som gis som spesialundervisning. Dette igjen krever tett samarbeid mellom kontaktlærer/faglærer og spesialpedagog (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016).

### **3 Metode**

I dette kapittelet tar jeg for meg valg av metode jeg har brukt i denne studien. Beskrivelse av studiens vitenskapelige tilnærming vil være starten i denne delen, hvor jeg videre redegjør for oppgavens forskningsdesign. Videre vil jeg gjøre rede for forskningsmetoden, intervju, som jeg har brukt for å samle inn data til oppgaven og kommer deretter med beskrivelse av deltakerne, rekruttering og gjennomføring. Deretter vil jeg komme med en beskrivelse av bearbeidingen av det innsamlede materialet. Avslutningsvis i denne delen av oppgaven vil jeg drøfte kvalitet og forskningsetikk i studien.

Uavhengig av hvilken forskningsmetode man velger å bruke, må data fra undersøkelsen behandles, det må sorteres, systematiseres og må være egnet for til å få belyst spørsmålene man vil ha svar på i problemstillingen. Undersøkelsen skal til slutt ende opp med en sammenfatning av resultater, og forskeren må da velge en metode som synes best egnet for å kunne behandle og tolke resultatene (Olsson, Sörensen, & Bureid, 2003).

#### **3.1 Samfunnsvitenskapelig tilnærming**

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning dreier det seg om den sosiale virkeligheten, om å få kunnskap om samhandling mellom mennesker og innhente ny kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut. Teori og empiri blir her sentrale begreper. Vi samler inn, analyserer og tolker data. Et ønske om å søke menneskers oppfatninger, opplevelser, meninger og erfaringer, står sentralt. Dette er noe som jeg ønsker å gjøre i min studie gjennom å intervjuer logopedier og spesialpedagoger som jobber med språk til barn som har downs syndrom.

Det er spesielt fire punkter som er sentrale spørsmål og viktige momenter som kan påvirke resultatet når vi skal gjøre denne jobben. En må se på dataenes vesen, forskerens interesser, forskerens forforståelse og reliabilitet i dataene som er samlet inn (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

Gjennom samfunnsvitenskapelig metode får forskeren som oftest informasjon gjennom å kommunisere med informantene. Som en del av prosessen ved å finne og etablere ny kunnskap, går vi inn med vår personlige og faglige kunnskap og forutsetninger (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Med utgangspunkt i at jeg søkte informanter med erfaring



møter vi problemstillingene i spørsmålene med våre ulike erfaringer fra verden. Jeg med mine erfaringer og informantene sine erfaringer. Det de har med seg fra egen praksis vil være med på å farge hvordan de ser på hvordan språkarbeidet blir drevet i skolen i dag. Det samme når det gjelder synet på og erfaringene med tilrettelegging og bruk av alternative kommunikasjonsformer (ASK). Min forforståelse, den erfaringen jeg har med meg, fra familie, min utdannings- og yrkesbakgrunn med arbeid i skole både som spesialpedagog og allmennlærer vil sannsynlig påvirke hvordan jeg tolker svarene fra informantene. Uten at vi er klar over det, vil denne intuitive kunnskapen være styrende i prosessen for å skape ny kunnskap (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

Samfunnsvitenskapelige metoder blir delt i to hoveddeler, en kvalitativ og en kvantitativ forskningsmetode. Kvalitative og kvantitative metoder er to ulike tilnærminger til vitenskapelig forskning, men den fortolkende tilnærmingen er noe de har til felles. De representerer hvert sitt kunnskapsperspektiv. Hva man velger å bruke, kommer an på hva man vil finne ut med sitt forskningsprosjekt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

### **3.2 Kvalitative forskningsmetoder**

Når vi vil finne ut og si noe om spesifikke sosiale mønstre innenfor et avgrenset område er det i dag vanlig å bruke kvalitative undersøkelser (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). I og med at jeg ønsket å få en dypere forståelse for det språkarbeidet som drives for en bestemt gruppe barn, mener jeg kvalitativ forskningsmetode er riktig måte gjøre dette på. Innenfor kvalitativ forskning vil man først og fremst finne ut *hva* og *hvorfor* noe bestemt skjer, man går i dybden innenfor et avgrenset område. En slik kvalitativ metode er med på å få en mer dypere og personlig innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin virkelighet og deres erfaringer (Dalen, 2011).

Problemstilling og formål er to elementer som må stå i fokus ved valg av forskningsmetode. For å velge metode for min studie gjorde jeg det, og brukte problemstillinga som utgangspunkt. Ved bruk av kvalitativ metode, valgte jeg å bruke intervju for å gå mer i dybden i håp om at dette kunne gi meg mest mulig konkrete opplysninger for å få problemstillinga best mulig belyst. Gjennom å gå i dybden av *hvordan* opplevelsen av inkludering, arbeid- og tilrettelegging for språk, hos de utvalgte informantene er. Nettopp for å nå målet om å innhente kunnskap om hvordan virkeligheten på dette området ser ut.

#### **3.2.1 Hermeneutikk og fenomenologi**

Hermeneutikk er den eldste formen for kvalitativ databehandling, som går ut på å forstå og tolke hvordan menneskers eksistens og liv kommer fram i det skrevne og talte språket (Dalen, 2011). Å komme fram til opplevelsen av- og kunnskap om erfaring, også kalt livsverden, er beskrevet av den tyske filosofen Edmund Husserl som det viktigste målet med fenomenologien. Husserl løftet på 1900- tallet fram den moderne fenomenologien med bakgrunn i denne tanken. Bakgrunnen var at Husserl var misfornøyd med det han beskrev som at vitenskapen var i ferd med å fjerne seg fra den virkelige verden, den verden personer daglig lever i og tar for gitt (Olssen, 2003). Livsverden er betegnelsen for verden slik vi møter den i dagliglivet, i forhold til vitenskapen. Kunnskap som danner utgangspunkt for all forståelse, uavhengig av alle forklaringer. I lys av fenomenologiens perspektiv gir det kvalitative forskningsintervjuet tilgang til nettopp folks opplevelse av livsverden, (Kvale & Brinkmann, 2019) .

I oppgaven har jeg gjennom intervjuene prøvd å gå i dybden av logopeders og spesialpedagogers opplevelser, følelser og handling når det gjelder arbeid med språket til barn med Downs syndrom. Det har jeg gjort ved å se på forskning og litteratur på området, i tillegg til at jeg har tolket informasjon de har kommet med opp mot hverandre.

Hermeneutiske teoretikere har lagt ned mye krefter for å forstå hvordan mennesker er i stand til å tolke. De har utviklet ulike metoder og modeller for å finne dette ut. Innenfor kvalitativ metode snakker man gjerne om den *hermeneutiske sirkelen*. Den beskriver den kontinuerlige prosessen med å tolke betydningen av deler for å forstå den helhetlige betydningen. Dette gjelder også når en tolker ut fra en situasjon for å forstå delene av den (Gall, 2007). I denne prosessen finnes det ingen spesifikk start eller slutt, men er en stadig veksling mellom forforståelsen, forståelsen og tolkingen som blir gjort (Dalen, 2011) (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). For å åpne opp for best mulig forståelse for materialet jeg har samlet inn i intervjuene har jeg prøvd i mest mulig grad å være bevisst min egen førforståelse og bruke den på en konstruktiv måte. Jeg har vekslet mellom min egen førforståelse, tolkning og teori.

### **3.3    Forskningsdesign**

Å designe en intervjuundersøkelse omfatter hvordan undersøkelsen er bygd opp, en må ha et overblikk over hele undersøkelsen i forkant av oppstarten, helt fra tematisering til rapportering (Kvale & Brinkmann, 2019). Når man designer en intervjuundersøkelse planlegger man undersøkelsens prosedyrer og teknikker, og er opptatt av å få svar på

spørsmålene hva, hvordan og hvorfor (Postholm, 2018).

Med bakgrunn i den fenomenologiske tilnærmingen, valgte jeg hvordan denne studien skulle gjennomføres. Jeg har valgt intervju som metode for å prøve å finne svar på problemstillinga. Problemstillinga og tema for studien skal bestemme metoden i all forskning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Logopeder og spesialpedagoger har rik kunnskap om språk-, stemme- og talevansker, samt lese og skriveferdigheter. Selv om de har noe ulikt utgangspunkt og fordypning, samt kunnskap om hvordan det bør behandles (Hartelius, Nettelbladt, & Hammarberg, 2018). For å få best mulig beskrivelse av erfaringene og opplevelsen de har med arbeid med språket mener jeg undersøkende metode egner seg godt til å beskrive studiens **hva**: *Hvilke erfaringer har logopeder og spesialpedagoger med valg av aktiviteter som fremmer språk hos barn med Downs syndrom i dag?* For å få svar på dette spørsmålet ble mitt **hvordan**: *Med bruk av intervju har jeg forsøkt å få informasjon om hvordan de arbeider med språk i skolen i dag, hvordan dette organiseres og tiltak.*

Bakgrunnen for denne undersøkelsen begrunnes i studiens **hvorfor**: *For å innhente erfaringer og tanker fra informantene, samt tilegne meg kunnskap om hvordan dette arbeidet er organisert i skolen i dag. Samtidig prøve å belyse viktige sider ved språkarbeidet som kan være med på å styrke barn med språkvansker i skolen, i min oppgave med fokus på barn med Downs syndrom.*

Blant forskere er det ikke noen form for enighet om hva som er det beste forskningsdesignet, men problemstilling og tema peker ofte på noen som er bedre enn andre (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

### **3.4 Intervju som forskningsmetode**

Når jeg skulle velge forskningsmetode, måtte jeg se på formålet og problemstillingen for å finne hva som passet best for å få svar på undersøkelsen. Kvale og Brinkmann(2019, s.21-22 ) beskriver ulike intervjuformer alt etter som hvilket formål en har med intervjuet. Et - *journalistisk intervju* egner seg for å rapportere fra samfunnet, mens *terapeutiske intervju* har som mål å forbedre menneskers livssituasjon. Intervjuformen som har som mål å lage ny kunnskap omtales som *forskningsintervju*. En form innenfor forskningsintervjuet er semistrukturert intervju. Det har som formål å få personlige beskrivelser og fortolkninger av hvordan de møter dette i dagliglivet. Den umiddelbare opplevelsen den som blir intervjuet har. Denne formen for intervju ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, med utgangspunkt i en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål. (Kvale & Brinkmann, 2019).

Og er det mest brukte formen for intervju (Dalen, 2011).

Denne formen, semistrukturert intervju, syntes jeg passet godt i min oppgave. Hvor målet var å få ny og dypere kunnskap om logopeders og spesialpedagogers opplevelse og erfaring med arbeidet med språk til barn med Downs syndrom. Gjennom intervjuene har jeg nettopp prøvd å belyse og få svar på problemstillinga. Den mest brukte måten for å samle inn egne data, er kvalitative intervjuer. Denne metoden er godt egnet og har en klar styrke for å få tak i intervjupersonens mening, holdning og erfaring i tilknytning til tema. (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

Intervju kan sammenlignes med en samtale. I hverdagen samtaler vi og bruker språket for å kommunisere med hverandre. Samtalen har ofte ikke fokus mot spesifikke områder, men er mer generell og dreier seg om løst og fast. Og begge parter kan endre tema. Et forskningsintervju derimot vil gå dypere inn i en bestemt tematikk enn hverdags samtalen. Intensjonen vil være å utvikle kunnskap omkring en bestemt tematikk. Dialogen står sentralt, intervjuer har anledning til både å stille spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål til det informanten sier (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

I semistrukturerte intervju brukes i utgangspunktet en overordnet intervjuguide med faste spørsmål, men rekkefølgen på spørsmålene og tema kan variere etter hvert som dialogen pågår. Forskeren er også åpen for at forskningsdeltakerne kan introdusere tema som forskeren ikke hadde tenkt på forhånd. Det kan også være det kommer opp ting i intervjuet som gjør at forskeren ønsker å stille oppfølgingsspørsmål som hun ikke hadde tenkt på forhånd. Du velger selv ut ifra det intervjuobjektet forteller og ikke nødvendigvis det du vil kandidaten skal fortelle om. Det foregår hele tiden en veksling mellom deduksjon og induksjon. Semistrukturerte intervju kalles også halv-strukturerte intervju (Postholm, 2018) (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

### **3.4.1 Utarbeiding av intervjuguide**

Å sette seg inn i teori omkring tematikken er viktig også for gjennomføringen og det videre arbeidet med intervjuet for å lage gode spørsmål. For å sikre kvaliteten på intervjuet er det viktig å stille spørsmål som oppmuntrer til utfyllende og konkrete beskrivelser. Noe som vil være med på å gi svar på forskningens problemstilling. En kan også benytte seg av oppfølgingsspørsmål, for å få mer konkrete svar og beskrivelser, noe som kan være med på å gi oss et bedre inntrykk av informantens erfaringer. Samt oppnår nyanser, dybde og informasjon om detaljer (Postholm, 2018) (Thagaard, 2018). I prosessen kommer det fram i

flere artikler og rapporter, at det er få studier på feltet innenfor temaet dybdevokabular og få vokabularintervensjoner utviklet spesielt for barn med Downs syndrom. Men med utgangspunkt i det jeg fant i litteratur og forskning satt jeg meg inn i tematikken for intervjuet. Jeg hadde satt meg inn i temaene, barn med Downs syndrom, inkludering, språkutvikling, språkvansker, språkarbeid og alternativ og supplerende kommunikasjon ( (The Association for child and Adolescent Mental Health, 2017) (Næss K. A., Engevik, Hokstad, & Mjøberg, 2017)).

I en intervjuguide til et semistrukturert intervju, vil temaene vanligvis ha en bestemt rekkefølge, men kan endres hvis det kommer nye temaer på banen. Strukturen i intervjuguiden ble basert på å følge en bestemt rekkefølge som er beskrevet i Johannessen et.al. (2016) hvor oppbyggingen av intervjuet struktureres i følgende rekkefølge: innledning, faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, kompliserte og sensitive spørsmål og til slutt avslutningen. En god intervjuguide er med på å skape en naturlig progresjon med noe overlapp mellom emnene. Uten at guiden trenger å følges slavisk, med brukes fleksibelt. Jeg startet intervjuguiden (vedlegg 3) med åpningsspørsmål der informantene kunne si litt om seg selv og kort om sin erfaring med språk til barn med downs syndrom. Videre kom jeg inn på spørsmål om informantenes kunnskap og erfaring med språk, språkutvikling og evt. bruk av ASK, samt egen og andre barns involvering i språkarbeidet. Etterfulgt av spørsmål som dreide seg om gjennomføringen og bakgrunnen for deres valg av tiltakene, og bakgrunnen for vektleggingen av de ulike tiltakene. Avslutningsvis kommer jeg inn på spørsmål om samarbeid og involvering av foreldre og ulike samarbeidsinstanser. Som oppsummering ville jeg vite litt om hva de vektla og opplevde at barna satt igjen med etter gjennomføringen av språkarbeidet. Helt til slutt hadde jeg lagt inn spørsmål som åpnet opp for at de kunne si mer om språkarbeidet eller andre ting, hvis det var noe de følte de ikke fikk formidlet i løpet av intervjuet. Dette var den faste formen jeg hadde lagt opp spørsmålene i, men var åpen for at det kunne bli endringer etter som intervjuet/samtalen skred fram.

Med et grundig forarbeid med utforming av intervjuguiden, legges et godt grunnlag for å få best mulig datamateriale og det er med på å skape en naturlig progresjon i dialogen. Hvordan spørsmålene blir formulert er viktig for å oppmuntre informanten til å fortelle om sine erfaringer og synspunkter (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Det kan være nyttig å legge inn små pauser i løpet av intervjuet. Disse gir oss anledning til å vurdere fremdriften og reflektere over intervjuet. Informanten får da anledning til å eventuelt utdype temaet. Viktig at vi finner en balanse mellom å lytte og å ta initiativ. Ved at begge parter bidrar aktivt til å

utvikle mening i samtalen, gir dette grunnlag for et godt intervju (Thagaard, 2018). For å gjennomføre prøveintervju, tok jeg kontakt med en tidligere kollega som arbeider som spesialpedagog og som jeg visste hadde jobbet med barn med Downs syndrom. Dette for å teste ut hvordan spørsmålene fungerte, samtidig fikk jeg trent på intervjusituasjonen og testet ut opptaksutstyr (Dalen, 2011). Noe som for meg var en veldig nyttig erfaring. Jeg fikk gode og nyttige tilbakemelding på spørsmålene og noterte underpunkter der vi fant ut at det muligens kunne være behov for tilleggsopplysninger og/eller oppfølgingsspørsmål. Før jeg kunne gjøre noe som helst måtte jeg få godkjenning av prosjektet gjennom Personvernombud for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)(Vedlegg1). Her måtte jeg legge ved informasjonsskriv, prosjektbeskrivelse og intervjuguider. Dette for å sikre anonymiteten til informantene. Og at de som deltok i undersøkelsen kunne være sikre på at ikke informasjon kom ut, eller kunne tilbakeføres til dem. Det ble noen runder frem og tilbake for å få det godkjent, men det kom i boks til slutt.

### **3.5 Utvalg og rekruttering**

Ifølge Dalen (2011) er utvalget viktig i kvalitativt forskningsintervju. Jeg hadde opprinnelig plan om å intervjuer åtte informanter, men det lot seg ikke gjennomføre. Jeg hadde tidlig i prosessen stor tro på at dette skulle la seg ordne. Etter hvert som prosjektet skred frem så jeg at dette ikke var gjennomførbart. Hverken med tanke på tilgang på informanter, tidsaspektet eller denne masteroppgavens omfang. I og med at arbeidet med språk til barn med Downs syndrom ligger i et skjæringspunkt mellom logopedisk arbeid og spesialpedagogisk arbeid, så jeg det naturlig å trekke inn spesialpedagoger som jobber tette opp mot barna i det daglige.

For å finne informanter benyttet jeg meg i første omgang av eget nettverk. Jeg ønsket å rekruttere både de som jobber med det nå, og personer som har erfaring fra denne type arbeid fra tidligere. Jeg tok kontakt med Pedagogisk psykologisk rådgivingstjeneste (PPT) i noen utvalgte kommuner. En kollega videreformidlet prosjektet mitt til noen tidligere kollegaer av seg som hun mente kunne være aktuelle kandidater. I tillegg var det en medstudent som videreformidlet prosjektet mitt til en bekjent av seg. Måten jeg har fått tak i informantene jeg i slutt endte opp med beskrives som et kumulativt utvalg, ved at informantene samles opp etter hvert (Dalen, 2011). Dette måten å samle informanter på blir også beskrevet som snøballmetoden, hvor informanter man er i kontakt med viser til andre informanter som kan være aktuelle å ha med i undersøkelsen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Som et krav til informantene i en studie innenfor den hermeneutiske fenomenologien, står

erfaring av fenomenet eller hendelsen. Dette for at forskeren skal forstå hvordan informanten faktisk opplever det. Hvis det er få informanter i en studie blir det anbefalt at disse velges ut fra at de har erfaring fra samme kontekst og er valgt ut fra samme kriterier (Postholm, 2018).

Kriteriene jeg hadde satt opp for utvelgelse av informantene i denne undersøkelsen var at de skulle være logopeder eller spesialpedagoger som driver eller har drevet med språkarbeid til grunnskolebarn med Downs syndrom. Kommunikasjonen i forkant av intervjuene foregikk på e-post. Etter hvert som det ble opprettet kontakt, sendte jeg e-post med informasjon om mitt prosjekt, samt informasjonsskrivet jeg på forhånd hadde utarbeidet.

På grunn av få informanter og måten informantene var videreformidlet på, ble utvelgelsen foretatt etter hvert som jeg tok kontakt med dem. Dette skjedde ut fra de utvalgsriteriene som jeg på forhånd hadde satt opp. Og fant informanter som hadde relevant erfaring og kunnskapen om det aktuelle temaet jeg ville utforske. Noe som senere i prosjektet skulle danne grunnlag for videre analyse og tolking.

Jeg sendte ut informasjonsskrivet (vedlegg 2) til seks personer, hvorav fire stilte seg positiv til å delta i prosjektet mitt. Jeg endte til slutt opp med to logopeder og to spesialpedagoger som jobber med barn med Downs syndrom i grunnskolealder.

Når det gjelder hvor mange informanter man trenger, kommer det an på hva formålet med undersøkelsen er. Det som er viktig er at man får nok personer til å få vite det man trenger (Kvale & Brinkmann, 2019).

### **3.6 Gjennomføring**

Med hjelp av ny teknologi trenger nødvendigvis ikke intervjuet å skje ansikt til ansikt.

Intervjuene foregår like gjerne over telefon, e-post og andre chatteprogram (Postholm, 2018).

Jeg opprettet kontakt via e-post, hvor vi avtalte når og hvordan intervjuene skulle foregå. På grunn av avstandene og restriksjoner for å treffes, ble alle intervjuene foretatt over ulike kommunikasjonskanaler, som Facetime, Teams og Meet. Alt etter hva informantene ønsket og følte seg fortrolig med. Dette førte til at vi fysisk ikke fikk møtt hverandre, men kunne likevel snakke ansikt til ansikt. Jeg opplevde ikke at de forskjellige intervjusituasjonene hadde noen avgjørende betydning for resultatet av intervjuet og opplysninger jeg fikk. Før intervjuene kom i gang presiserte jeg deres rettigheter om muligheter til å trekke seg fra prosjektet. Jeg fikk avtalt bruk av opptaksutstyr med alle sammen. Gjennom lydopptak bevares alt som blir sagt, noe som gjorde jobben min mye lettere i og med at jeg kunne konsentrere meg om informanten, spørsmålene og svarene og slapp å notere underveis. Noe som gjorde at det ble

en fin flyt i intervjuet. Dette lettet også jobben min etterpå, under transkriberingen. Intervjuene tok mellom 67 og 85 minutter.

### **3.7 Transkribering og analyse av data**

Etter at intervjuene var foretatt, startet jobben med å gjøre om lydfilene til skrevet tekst, altså transkripsjonen. Ved å klargjøre og systematisere dataene gjøres materialet forståelig og i denne fasen skapes skjelettet for den videre analysen i forskningen (Postholm, 2018). Noe som var viktig når jeg skulle analysere materialet i etterkant, var å ha størst mulig forståelse for informantenes informasjon. Viktig å tenke over hvordan informasjonen blir tolket av meg som forsker, bygger på det informanten faktisk sier, hvordan jeg tolker det som blir sagt og til slutt en mer teoretisk forståelse av det som undersøkes. Samtidig bruker jeg min forkunnskap i tolkningsarbeidet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

I og med at jeg brukte lydopptak i gjennomføringen av intervjuene hadde jeg alt som ble sagt under intervjuene tilgjengelig i etterkant. Jeg transkriberte alle intervjuene enten samme dagen jeg hadde foretatt intervjuet, eller dagen etter. Etterpå leste jeg korrektur på intervjuene samtidig som jeg spilte av lydfile på nytt. I transkripsjonene tok jeg med alt som ble sagt. I etterkant av alle intervjuene var det første jeg gjorde å skrive ned notater med refleksjoner jeg hadde i forhold til hvordan jeg oppfattet forløpet av intervjuet, og hvilket inntrykk jeg fikk. Disse notatene vil være med på å gi retningslinjer for det videre arbeidet med analysen og tolkingen av resultatene. Analysen og tolkingen er en kontinuerlig prosess som foregår under hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018).

Thagaard (2018), beskriver lydopptak av intervju mellom forsker og intervjuperson som den beste og mest fyldige måten å få informasjon om dialogen på. Vi kan registrere pauser, nøling på svar og engasjement i løpet av intervjuet. Noe som gir selve intervjuet mer innhold.

For å systematisere og gjøre de skriftliggjorte intervjuene oversiktlig, måtte jeg lese intervjuene flere ganger. Dette for å se mønster og få en forståelse av dataene. Thagaard (2018) anbefaler samtidig å lese refleksivt. Det vil si at mens vi leser analytisk også reflekterer over om den kontakten vi har hatt med informanten har preget dataene. Det anbefales også å starte analysen med å stille spørsmål om hva og hvordan. Videre når vi har fått en mer forståelse for det vi studerer, stiller spørsmål om hvorfor (Thagaard, 2018). I arbeidet med analyse og kategorisering tok jeg med utgangspunkt i intervjuene, som stemte ganske godt med temaene jeg hadde i intervjuguiden å se etter likheter og forskjeller i det informantene fortalte. Her kan det nok hende at min forforståelse ubevist har styrt valgene av



kategorier. Men jeg har prøvd så godt jeg kan å være nøytral i utvelgelsen. Noe som kan være vanskelig, med bakgrunnen jeg har som spesialpedagog. Jeg lagde et skjema for hver informant, med hovedtemaene fra intervjuguiden som overkategorier og plasserte informasjonen jeg fikk i intervjuet som passet i de ulike kategoriene.

Kategoriene bør være meningsbærende og kategoriseres som en konsentrasjon av mening. Disse kategoriene skal fremheve sentrale perspektiver i analysen og er nyttig for å organisere dataene og gir en mer overordnet forståelse for datamaterialet (Thagaard, 2018). Etterpå samlet jeg informasjon fra alle intervjuene i samme skjema innenfor samme tema. Så begynte arbeidet med å sammenligne, og jeg stilte meg hele tiden spørsmål som; *Hva går igjen her? Hva er de mest opptatt av? Hva forteller dette meg?* Jeg delte så setningene i mindre enheter, og sorterte de i underkategorier. Til slutt endte jeg opp med fire hovedkategorier, med underkategorier. Det var nødvendig å justere litt på kategoriene sammenlignet med temaene jeg hadde i intervjuguiden, etter hva som kom fram i intervjuene. Jeg sto igjen med disse hovedkategoriene med tilhørende underkategorier:

- Organisering og inkludering i skolehverdagen
- Språkarbeid i praksis
  - Pedagogenes kompetanse
- Bakgrunn for valg av tiltak
  - Individuell opplæringsplan
  - Erfaring
- Tiltak

Kategoriene som jeg har laget stemmer ganske godt med underspørsmålene jeg hadde i intervjuguiden, da disse var nokså konkrete og aktuelle for temaet språkarbeid. Disse kategoriene har lagt grunnlaget for det videre arbeidet med presentasjon og drøfting av funnene. Bortsett fra foreldreperspektivet som jeg valgte å ikke ta med, på grunn av omfanget på oppgaven.

### **3.8 Troverdighet**

I kvalitative studier vil reliabilitet eller troverdighet knyttet til spørsmål om prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Troverdighet i kvalitative undersøkelser er viktig og handler om at formålet med studien reflekteres gjennom funn og fremgangsmåter. Troverdighet er veldig viktig for anerkjennelse og for å få befestet

kvaliteten i forskningsprosjektet. For at troverdigheten kan styrkes gjennom å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, dette ved å gi inngående beskrivelser, for at utenforstående skal kunne vurdere forskningsprosessen steg for steg (Dalen, 2011; Thagaard, 2018). Resultatene fra et forskningsprosjekt skal være kontrollerbare. I kvalitative studier, som min kan det være vanskelig å etterprøve resultatene nøyaktig i og med at innsamlet data og resultater skjer i dialog mellom meg og informanten. Mine forkunnskaper vil være med på å forme intervjuet og tolkingen i ettertid, noe som vil være umulig for en annen forsker å gjøre på akkurat samme måte (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). En måte å styrke troverdigheten på er at de ulike delene i forskningsprosjektet beskrives godt og systematisk, slik at andre forskere kan sette seg inn i prosjektet på en best mulig måte. Ta på seg de samme «forskerbrillene» (Dalen, 2011). I tillegg kan troverdigheten styrkes ved at resultatene presenteres for informantene for å få bekreftelse at det en har funnet ut stemmer med det de har sagt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Dette ble det ikke tid til for min del, men ser at det kunne vært lurt.

I og med at jeg benyttet meg av lydopptak i gjennomføringen av intervjuene, mener jeg dette er med på å styrke troverdigheten, når jeg kunne lytte aktivt og konsentrere meg om å forstå, eller å delta i samtalen. Jeg tenker at selve samtalen fikk bedre kvalitet enn den ville hatt om jeg skulle skrevet samtidig. Jeg hadde også mulighet til å spole tilbake og få med meg alle nyansene i dialogen. Jeg valgte å gjøre noen notater etter hvert intervju, her noterte jeg blant annet observasjoner jeg gjorde i intervjuene, dette brukte jeg for å få et så detaljert bilde av intervjuet som mulig, for jeg vet hvor lett det er å glemme ting i ettertid. Disse notatene brukte jeg i tillegg til de transkripsjonene jeg hadde av intervjuene.

Når det gjelder gyldigheten i forskningsprosjektet, er det viktig å vise grunnlag for tolkningene og konklusjonene vi kommer fram til. Gyldigheten hører ikke til en spesiell fase i undersøkelsen, men skal gjennomsyre hele prosessen. I Johannessen et.al. (2016) blir dette beskrevet som *vedvarende observasjon*. Gyldighet handler om å teoretisere, stille spørsmål, diskutere og kontrollere (Thagaard, 2018) (Kvale & Brinkmann, 2019). Gjennom hele prosessen har jeg prøvd å være bevisst på påvirkningen min utvelgelse av informanter kan ha for resultatet, det samme med bakgrunnen min som spesialpedagog og den førforståelse jeg har.

### **3.9 Overførbarhet**

I det daglige overfører (generaliserer) vi kunnskap mer og mindre spontant ved at vi ut fra ulike hendelser, forestiller oss og skaper forventning om at resultater fra et forskningsprosjekt skal kunne overføres til beslektede fenomener. Hvis dette er tilfelle kan vi si at et forskningsprosjekt er overførbart (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). I min oppgave hvor jeg blant annet har sett på ulike tiltak i forhold til språkarbeidet til barn med Downs syndrom som beskrives i intervjuene og i teori, tror jeg nok at det kan ha en viss overføringsverdi til andre som driver språkarbeid av barn med ulike typer språkvansker. Men jeg hadde et utvalg på fire intervjuobjekter. Med bakgrunn i så få informanter, kan jeg vel neppe si at studien har overførbarhet. Det blir stadig stilt spørsmål om hvorvidt funnene i intervjustudier er overførbare, og en vanlig innvending mot bruk av intervju i forskning er nettopp at det er for få intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2019).

### **3.10 Ethiske hensyn**

Innenfor all forskning er det viktig å underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Du kan risikere og komme tett inn på enkeltmennesker, spesielt innenfor samfunnsforskning. I den uformelle formen et semistrukturert intervju kan ha, er det viktig at forskeren er klar over den åpenhet og intimitet som kan få informanten til å gi opplysninger de senere vil angre på at de har gitt. Dette stiller strenge krav til forskeren med hensyn til hvor langt han kan gå i undersøkelsene sine (Kvale & Brinkmann, 2019).

Kvale & Brinkmann (2019) beskriver fire områder (informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle) innenfor etiske retningslinjer for forskere. Kort forklart er dette *informert samtykke* som skal sikre at informantene deltar frivillig og at de får informasjon om retten til å trekke seg. Formål og prosedyre bør også gjøres kjent. Samtidig med at jeg sendte ut informasjonsskrivet til deltakerne, informerte jeg i e-posten om problemstillinga, formålet og hovedtrekkene i undersøkelsen og retten til å trekke seg. Denne informasjonen hadde jeg også med i informasjonsskrivet, samt at jeg før intervjuene startet, informerte om dette på nytt. Slik får jeg sjekke om de har forstått informasjonen. Dette tror jeg var med på at informantene følte seg trygge på å delta i undersøkelsen.

*Fortrolighet* er et annet område som skal sikre informantens anonymitet og konfidensialitet og gi de innsynsrett i datamaterialet som angår dem. En må hele tiden vurdere om informantene kan kjenne seg igjen og hvordan de blir fremstilt i teksten.

Som et tredje punkt er det hensyn en må ta i forbindelse med fordeler og ulemper informantene

kan ha ved å delta. Mulige *konsekvenser* det kan ha for gruppen informantene representerer. Det siste punktet ser på *forskerens rolle* når det gjelder kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som avgjørende faktor i beslutninger som treffes. Det stilles krav til at forskningsprosjektet skal verne om privatliv og beskytte mot urimelige belastninger. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningskomite, 2016). Redeligheten i dokumentasjonene og argumentasjonen er en av de tingene det stilles krav til. Jeg har forholdt meg til deres retningslinjer når jeg gjennomførte dette forskningsprosjektet. Og som jeg har skrevet tidligere har jeg innhentet godkjenning for prosjektet fra NSD (vedlegg 1) før intervjuene startet.

#### **4. Presentasjon av resultater og drøfting av funn**

I dette kapitlet vil de mest sentrale funnene i datamaterialet presenteres og drøftes opp mot teori som jeg har gjort rede for i kapittel 2 i oppgaven. I denne studien har jeg brukt kvalitativ forskningsmetode som tidligere beskrevet. Dette har gått ut på å intervju to logopeder og to spesialpedagoger som jobber med utvikling av språk til barn med Downs syndrom i skolealder. I presentasjonen av funnene kommer informantenes tanker, erfaringer og holdninger fram. Jeg har valgt å bruke ganske mange sitater som jeg mener er relevante for å belyse problemstillinga for studien. Noen sitater er litt lange, men jeg har valgt å ta med hele utsagnet for ikke å miste noe nyttig informasjon eller betydningen i utsagnene.

Som overordnet tema til intervjuene var problemstillingen:

##### ***Hvordan beskriver logopeder og spesialpedagoger arbeidet med utvikling av språk for barn med Downs syndrom?***

De ulike kategoriene med underkategorier som nevnt tidligere, har blitt til gjennom koding og kategorisering av de transkriberte intervjuene. En liten utfordring har det vært i å sitere fra informantene i og med at jeg har transkribert på dialekt. Jeg har i denne delen av oppgaven valgt å skrive alt på bokmål. Endringer fra dialekt til bokmål har først og fremst hatt en stilistisk betydning, men jeg mener å ha tatt vare på meningsinnholdet. Bakgrunnen for dette valget var en del av å beskytte informantene for å bli kjent igjen. Jeg har valgt å nummerere informantene som logoped/spesialpedagog 1 eller 2, og de omtales som hun uavhengig av kjønn. Når det gjelder barna som omtales i studien her, har jeg i stedet for navn brukt ordet

*barnet* når det omtales, samt pronomenet **han** uansett kjønn. Dette er gjort for å sikre anonymiteten til de som er med eller omtales i studien.

#### **4.1 Organisering og inkludering i skolehverdagen**

På spørsmål om hvordan skolehverdagen for barnet med Downs syndrom er organisert med tanke på inkludering, er det blant spesialpedagogene en felles enighet om at elevene skal inkluderes i klasserommet sammen med hel klasse. Spesialpedagog 1 forteller at det er en felles forståelse mellom pedagogene i klassen at eleven skal være mest mulig sammen med medelevene. Videre beskriver hun konkrete situasjoner fra klasserommet, hvor eleven deltar i aktiviteter sammen med de andre elevene eller har tilpasset opplegg som han jobber med, men likevel blir en del av klassefelleskapet. Et slikt syn finner en støtte for i forskning som viser at inkludering under gitte forutsetninger gir best læringsutbytte for alle. I mangfoldige elevgrupper vil elevenes ulike styrker og interesser gi impulser til hverandre og bidra til motivasjon for læring (Stortingsmelding nr. 18, 2010-2011). Det er viktig at alle elever får kunnskap om det å være annerledes, slik at også barn med Downs syndrom kan inkluderes i fellesskapet (Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg, 2017).

For at barn med Downs syndrom skal være inkludert i klassens fellesskap, kreves det derfor god sammenheng mellom den undervisninga klassen får og den delen av undervisninga som gis som spesialundervisning. Dette igjen krever tett samarbeid mellom kontaktlærer/faglærer og spesialpedagog (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Spesialpedagog 1 sier også at samarbeidet mellom de ulike pedagogene er vesentlig for å ha en felles forståelse for eleven, og styrker måten de møter han på.

Videre viser resultatene av undersøkelsen at logopedene hadde en felles forståelse for at de ikke har en direkte virkning på inkludering av eleven i klasserommet, da de oftest jobber med eleven på individuell basis eller i liten gruppe. Allikevel har de en indirekte påvirkning for at eleven inkluderes, da inkludering har stor sammenheng med elevens evne til kommunikasjon. Ifølge Høigård (2019) er språk viktig for elevens identitet og tilhørighet, og en felles forståelse av språket må ligge til grunn for å kunne være likeverdige i et sosialt samspill. Logoped 1 forteller at hun veileder og gir forslag til tiltak som assistent eller spesialpedagogen kan benytte seg av i arbeid med en enkelt elev, for at eleven skal fungere godt i samspill med medelever.

*«Det er jo viktig at han skal kunne være sammen med de andre, og at de som jobber med han vet at de skal lene han bakover igjen når han har tippet fremover og det kommer mye spytt og slim». (Logoped 1)*

Ifølge Spesialpedagog 2 skjer mesteparten av språktreningen i kontekst, særlig i dialog med klassen og å lytte til tekster slik som de andre i klassen gjør. For barn som strever med språkinnlæringen er det spesielt viktig med gode læringsmodeller, hvor språket blir demonstrert gjennom handling (Mæhle, Eknes, & Houge, 2018). Videre sier de at for å kunne forstå språket er det viktig med en helhetlig språkstimulering, når det gjelder individnivå, samhandling og praktisk tilnærming. Germeten (2014) sier det er mulig å inkludere elever med særlige behov i den vanlige undervisninga. Dette kan ha positiv effekt på den sosiale og faglige utviklinga og læringa for alle elevene.

Spesialpedagog 2 forklarer det slik:

*«Det er viktig for denne eleven å være sammen med de andre, ja for han lærer best gjennom å samarbeide med de andre barna han også. Hvordan kan han ellers lære når språket skal brukes? Hvordan skal han ellers lære å spørre de andre om noe for eksempel? De har jo sånn tålmodighet med ham, han kan jo være litt balet noen ganger. Tror det er viktig for de andre elevene også jeg, ja at han er sammen med dem. Tenk deg alt de lærer om det å være annerledes og ja, det å ta hensyn».*

Både logoped 1 og spesialpedagog 1 trekker fram foreldre og familie som viktige faktorer i samarbeidet om utvikling av barnets språk. Språklæring skjer kontinuerlig, og barn lærer språk når de benytter det i samspill med andre. De fysiske omgivelsene, den sosiale organiseringen og menneskene rundt, er viktige faktorer som virker sammen for et godt språkmiljø (Høigård, 2019). Det er en felles enighet blant logopedene at for å lykkes med språkutviklingen må alle rundt barnet være inkludert. De poengterer at de bare er sammen med barnet en liten brøkdel i forhold til de som jobber på skolen og foreldrene. Et optimalt samarbeid hvor hjemmet er delaktig i form av å videreføre arbeid og øvelser logoped og skole har startet med, vil derfor være nyttig i arbeidet med språkutviklingen.

*«I noen av tilfellene veileder jeg foreldrene, i de tilfellene at du kommer inn på språkhjelpemidler og slikt, vil vi gjerne ha med foreldrene. I noen tilfeller at barna skal få ekstra trening så det er veldig greit hvis foreldrene har mulighet til det. ... å bidra. Hvis det er søkt om et hjelpemiddel så kan det hende at vi også ber om møte for å få involvert foreldrene i størst mulig grad. Ja de er en viktig ressurs i dette». (Logoped 1)*

## 4.2 Språkarbeid i praksis

*«Learning by doing, sosial arena, felleskap. Det dekker det tenker jeg».* (Spesialpedagog 1)

Dette utsagnet fra en av spesialpedagogene oppsummerer holdningene som kommer fram i denne studien når det gjelder overskriftens tema og vektlegging av språkstimuleringstiltakene. Både pedagogens- og de andre som jobber med barn med Downs syndroms kompetanse ser ut til å være av stor betydning for hva som ligger til grunn for planlegging og gjennomføring av de spesialpedagogiske tiltakene i forhold til språkutviklingen.

### **Pedagogens kompetanse**

*«Den spisskompetansen vi har, har vært veldig viktig for han. Det har vært både en forebyggende effekt, samtidig som at vår kjennskap til han gjør at han kan delta mest mulig i klassen med tilpassa opplegg».* (Spesialpedagog 1)

I tillegg er det ifølge RHABU (2017) viktig å ha generell kunnskap om utviklingshemming. Med en slik kunnskap i grunn vil det være lettere å lage realistiske opplæringsmål, i tillegg til å følge opp barna. For å gi barn med Downs syndrom best mulig tilpasset opplæring er det viktig at en har kjennskap til barnets individuelle styrker og begrensninger. Dette gjelder både kognitive- og motoriske funksjoner. Logoped 1 forteller at opplæringen tilpasses ut ifra ulike problemstillinger og utredninger som finnes rundt eleven. Hun forteller videre at eleven ofte trenger en tett oppfølging uansett vansker, men at det i skolen ofte faller bort på grunn av mangel på riktig kompetanse. Logoped 2 tilføyer at dette kan føre til at utviklingen stagnerer. Ifølge Braadland (2005) vil barn med Downs syndrom ha færre forutsetninger for læring og utvikling i forhold til barn med typisk utvikling, og de vil derfor trenge tettere oppfølging og ekstra tiltak for å lære ulike ferdigheter. Derfor er det en uheldig situasjon at mangelen på spesialpedagogisk kompetanse er økende i den norske skolen (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016).

*«Jeg holdt på å si, det er jo noe med alt som avviker fra det normale på ett eller annet vis. Og det er jo mange ganger at vi opplever... at vi ser at denne eleven burde vært hos oss for flere år siden, ikke sant? Men så har vi liksom ikke hørt noe fra noen».* (Logoped 2)

Nesten halvparten av elever med generelle lærevansker undervises av lærere uten spesialpedagogisk utdanning (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016). Logoped 2 påpeker at man må vite hva man skal se etter for å oppdage noen av tilfellene som krever spesifikk logopedhjelp. I tillegg er det tydelig at denne eleven ikke har fått det den har krav på, og at det

ikke er de faglige utfordringene som blir mest vektlagt blant elever med Downs syndrom (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016) Gjennom Opplæringslovens §1-3 (1998) har alle elever i skolen rett til en opplæring som er tilpasset sine evner og forutsetninger. I tillegg har elever som ikke har oppnådd det forventede kunnskapsnivået innen 1.-4. trinn, krav på intensiv opplæring gjennom Opplæringslovens §1-4 for å sikre at forventet progresjon oppnås.

*«Jeg tror jo at i mange tilfeller så blir det gjennomført mange gode tiltak, men så stemmer ikke tiltakene helt overens med behovet og vanskene til eleven».* (Logoped 1)

Logoped 1 sier videre at utviklingen hos eleven kan stagnere når eleven får tiltak som ikke stemmer med behovet som skal dekkes. Dette utsagnet kan tyde på at undervisningen og tilretteleggingen har blitt gjennomført av noen som ikke nødvendigvis har god nok kunnskap om den spesifikke vansken eleven har. Dette støttes av Bachmann, Haug og Nordahl (2016) som sier at det benyttes assistent for undervisning av elever med generelle lærevansker, deriblant barn med Downs syndrom, to av tre ganger. Logoped 2 understreker det på denne måten:

*«Voksne har en viktig rolle i å tilrettelegge og lage opplegg som barna følger og kjenner at er ok. Vi hører ofte at det er kjedelig, noe som ofte er et uttrykk for at ting er for vanskelig. Så ja, det handler om det her at de voksne har et ansvar for å fange opp problemer, og så få jobbet med de rette problemstillingene. Så vi kan jo si det på et vis at det er derfor vi er her, hvis jeg kan si det sånn».* (Logoped 2)

### **4.3 Bakgrunn for valg av tiltak**

Det finnes mange ulike tiltak som kan settes inn for at barn med Downs syndrom skal kunne utvikle språket. Disse tiltakene baseres i stor grad på kunnskap om barn med Downs syndrom, som logopedene og spesialpedagogene har tilegnet seg gjennom utdanning, litteratur, forskning og erfaring. Et viktig dokument som alle benytter og opplever å ha stor nytteverdi er Individuell opplæringsplan [IOP].

#### **Individuell opplæringsplan**

*«IOP-en er jo et levende dokument, som du har mulighet til å forandre og justere. Og det må vi jo gjøre. Det er jo ikke sånn at vi alltid treffer ved første forsøk. Det skal også nevnes at IOP blir et veldig sentralt redskap for oss».* (Logoped 1)

Elever som ikke oppnår tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har gjennom Opplæringslovens §5-1 (1998) rett til spesialundervisning. Når elevene har fått



tilbud om spesialundervisning, lages det et enkeltvedtak som er basert på en sakkyndig vurdering hvor ulike kartlegginger ligger til grunn. Ut ifra dette utarbeides en IOP. Dette er et viktig dokument for å gi systematikk og retning i opplæringa for eleven som har rett på spesialundervisning. En IOP utarbeides på grunnlag av sakkyndig vurdering fra PPT, enkeltvedtak fattes av skolen og øvrig kunnskap om eleven (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016).

Ifølge Bachmann, Haug og Nordahl (2016) bør IOP-ene være et dokument som brukes aktivt, men som ofte ender opp med å bli et administrativt dokument. IOP-en er utformet på en slik måte av den kan brukes som et arbeidsverktøy for alle som arbeider med opplæringa av barnet. Logopedene og spesialpedagogene i denne studien hadde en felles enighet om at IOP-en er et uunnværlig verktøy i arbeidet med barns språkopplæring. De mener også at alle som jobber med eleven bør være kjent med hva som faktisk står i IOP-en til barnet. Likevel ser de, som Bachmann, Haug og Nordahl (2016) sier, at en stor del av de som jobber med barnet ikke har gjort seg godt nok kjent med dokumentet. Dette underbygges videre i studien deres, som viser at ca. halvparten av kontaktlærerne i liten grad bruker IOP-en, særlig når det gjelder barn med generelle lærevansker. Utdanningsdirektoratet (2017) påpeker at en inngående kjennskap til mål, innhold og arbeidsmåter er en styrke og nødvendighet slik at barna får best mulig utbytte av opplæringa.

Videre sier UDIR at utarbeidingen av IOP-en bør skje i samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Hvis det vurderes å være nødvendig kan også andre instanser trekkes inn i utformingen av planen. Logoped 1 erfarer at elever med Downs syndrom ofte har mer spesifikke logopediske vansker, og at logopeden i den sammenheng utarbeider en egen del av den individuelle opplæringsplanen som gjelder språket.

Rundt et barn med utviklingshemming vil det ofte være behov for mange ulike tiltak både faglig, sosialt og fysisk som utføres av ulike instanser. Ansvarsgruppe er en god arbeidsform til dette tverrfaglige arbeidet (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2019). For at arbeidet med språkutviklingen skal lykkes, er det ifølge logopedene en forutsetning at tiltakene i IOP-en blir drøftet i ansvarsgruppe. Her kan de snakke om både det som fungerer og det som ikke fungerer like godt, og dermed fortsette med tiltak eller lage nye. Alle informantene i undersøkelsen påpeker viktigheten av at de ulike instansene er med i ansvarsgruppa, og føler at dette er nødvendig og nyttig.

Logopeden bemerker:

*«Jeg ser på foreldrene som en ressurs i språkstimuleringsarbeidet, de kjenner barnet sitt best og i slike fora blir det naturlig å tolke veien videre for han».*

### **Erfaring**

Resultatene fra studien viser at alle informantene baserer mye av tilretteleggingen av erfaringer de har gjort seg opp fra lignende situasjoner. Alle informantene er utdannet enten spesialpedagog eller logoped og har lang erfaring fra arbeid med barn med Downs syndrom med ulike utfordringer som påvirker språket. Videre er det en felles tanke om at det som har fungert godt tidligere, ofte kan brukes i nye lignende tilfeller.

*«Skulle ønske at det hadde vært en logoped inne en gang iblant, slik at vi visste om vi trente riktig spesielt i forhold til munnmotorikk. Altså, for min del skulle jeg gjerne jobbet mer i nettverk med andre for utvekslinger av ideer og metoder. Så en blir jo ofte litt alene da».*

(Spesialpedagog 2)

Spesialpedagog 2 jobber ved en liten skole hvor man ikke har fast logoped eller systematisert erfaringsdeling når det gjelder spesialpedagogiske utfordringer. Videre sier hun at hun derfor benytter seg av metoder som hun har lært på kurs eller lest om. Hun nevner en lærerik gruppe på Facebook hvor det deles gode opplegg og tips for hvordan man kan jobbe med barn med Downs Syndrom.

Logopedene trekker frem at alle barn med Downs syndrom er ulike, men erfarer at det er noen typiske utfordringer som vil ha betydning for hvilke tiltak som settes inn. Logopedene har visse verktøy, og de har gjort seg erfaringer om hvilke som kan brukes når. Når logopedene registrerer mestring hos barnet vet de at dette er et verktøy som kan fungere videre for å motivere barnet i lignende tilfeller. Ifølge Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg (2017) ser det ut til at mange har god erfaringsbasert kunnskap, men at det trengs mer effektforskning på tiltakene som brukes.

Både Logoped 1 og Spesialpedagog 1 trekker frem at de har god erfaring med språklæring i kontekst. De opplever at barn som har vært sammen med medelever har bedre forutsetninger for å lære språk, enn barn som har hatt mest en-til-en undervisning. Ifølge Nordtømme (2010) utvikles språket gjennom kognitive prosesser i sosiale og kulturelle forhold. I tillegg sier Tidemand-Andersen og Skauge (2003) at barn med Downs syndrom har utbytte av å være med i ordinær undervisning sammen med medelever.

*«Vi må jo teste eleven for å vite om de tiltakene vi bruker faktisk fungerer. Jeg har jo sett tilfeller hvor en unge har hatt de samme tiltakene gjennom hele mellomtrinnet, uten at noen har sett om det i det heletatt er en fremgang i læringa».* (Spesialpedagog 1)

Som nevnt tidligere er det ifølge Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg (2017) behov for mer forskning på hvordan virkning tiltakene har på utviklingen hos barna. For å finne ut dette på et individnivå må man evaluere de tiltakene som er satt i gang kontinuerlig, for å se om de har effekt eller ikke. Logoped 2 trekker frem DSL+ som en metode de har brukt for å teste utviklingen hos barnet. Hun sier at resultatene fra disse testene har lagt føringer for hvilke tiltak som skal brukes i det videre arbeidet med utvikling av språk for barn med Downs syndrom.

#### **4.4 Tiltak**

Alle informantene sier at det er den spesifikke vansken som avgjør hvilke tiltak som settes inn. Alternativ og supplerende kommunikasjon er fellesbetegnelsen for ulike verktøy som benyttes som støtte til, eller en erstatning for, et mangelfullt utviklet talespråk. Samtlige nevner tegn-til-tale [TTT] som et av tiltakene de bruker mest. Spesialpedagog 2 sier TTT ble mest brukt i barnehagen, siden han ikke hadde verbalspråk. Dette gjorde at han kunne kommunisere med både foreldre, ansatte og de andre barna i barnehagen. På denne måten fikk han en språkbank, slik at han hadde et godt utgangspunkt når det verbale språket utviklet seg. Dette førte til at han kuttet TTT. Ifølge Tidemand-Andersen og Skauge (2003) trekkes TTT fram som en kommunikasjonsform som ofte brukes av barn med Downs Syndrom. Logoped 2 sier at barn med Downs syndrom ofte har ulike fysiske utfordringer i forbindelse med blant annet slapp munn- og ansikts muskulatur, som gjør at det å kommunisere med hendene er enklere enn å snakke. Dette underbygges av Braadland (2005), UIO (2019) og Wehmeyer, Faaidd, Brown, Precy og Fung (2017). Sistnevnte sier at disse barnas styrke ligger i bruk av bevegelser og imitasjon, og at TTT er et godt hjelpemiddel på veien mot talespråket.

*«Jeg kan se at han blir mer motivert av å jobbe på iPaden. Det virker som han mestrer de oppgavene han får på den, så. Og det er vel det de er vant til å holde på med i dag».*

(Logoped 1)

Logoped 1 sier at hun bruker iPad for å variere språkundervisningen og gi et avbrekk for å holde på motivasjonen til eleven. Hun nevner flere gode apper, for eksempel «Graphogame», «Fonemo», «Dansende bokstaver» og «Poio», for å trene uttale av språklyder og ord. Bruk av

digitale verktøy i arbeidet med utviklingen av språk vil kunne styrke barnas ferdigheter. Dette underbygges av prosjektet DSL+ (n.d.), hvor man får tilgang til to apper med digitale bildebøker og oppgaver som skal styrke barn med Downs syndroms talespråklige ferdigheter.

*«Vi har vært så heldige! DSL+ er et fantastisk prosjekt som vi hadde veldig utbytte av, og som vi bruker ideer fra til tilpasning av undervisningen i dag... Det ble gjort kartlegging av den eleven både før, under, og etter».* (Spesialpedagog 1)

Begge spesialpedagogene trakk frem Karlstadmodellen som en effektiv modell for å utvikle språk for å gjøre seg forstått. Spesialpedagog 2 forteller at de hadde fokus på språktrening som omhandlet daglige aktiviteter. I hovedsak benyttet de modellen etter anbefaling fra PPT, da dette var noe barnet var kjent med i utgangspunktet. De fortsatte å benytte den fordi den opplevdes som strukturert og tematisk systematisert. Karlstadmodellen fokuserer på begrepsutvikling, fonologi, prosodi og pragmatikk, og har som mål å gi en helhet i språkarbeidet (Karlstadmodellen, 2015).

Ulike munnverktøy, blant annet Letsip og Talktools, nevnes av logopedene. Letsip er ifølge Logoped 2 et verktøy som fungerer godt til opptrening av muskulaturen rundt og i munnen, noe som er essensielt for at barn med Downs syndrom skal kunne uttale ord riktig. Han har også hatt suksess med verktøyet for å trene ansiktsmimikk hos barn med Downs syndrom. Spesialpedagog 2 sier at de gjør ulike øvelser som logopeden har gitt dem veiledning på, som en videreføring av at logopeden jobber med barnet med TalkTools for å stimulere munnmotoriske ferdigheter som legger fundamentet for blant annet uttale. I følge Wehmeyer, Faaid, Brown, Percy & Fung (2017), påvirkes utviklingen av artikulasjonen til barn med Downs syndrom i tillegg til det kognitive av de fysiologiske utfordringene rundt munnhule, gane og muskulatur i ansiktet. Bruk av slike munnverktøy vil derfor være viktige.

Et sentralt funn i resultatene er at alle informantene lager mye av undervisningsmateriellet selv, og at man må være kreativ for å oppnå størst mulig utvikling hos elevene.

Kommunikasjonstavler, samtalestartere og samtale- og bildekort er ulike verktøy

Spesialpedagog 1 forteller om. Hun forteller videre at hun bruker disse for å utvikle språket og uttalen hos elevene. Logoped 2 forteller at hun har hatt god effekt med selvlagde «alias-kort» med bilder, hvor barnet skal øve på både lyd, ord og kroppsspråk. Denne arbeidsformen har hun videreformidlet til pedagogene som arbeider med barnet i det daglige, slik at de kan ta det i bruk sammen med medelever. Hun påpeker at det i starten er viktig at temaet og ordene er kjent for barnet. Ifølge Mæhle, Eknes & Houge (2018) er det viktig at arbeidet med

utvikling av språket skjer i samhandling med andre slik at de får brukt språket i praksis. De sier videre at bruk av praktiske tilnærminger har positiv innvirkning på innlæring av språk.

Spesialpedagogene forteller videre om ulike konkreter som kan benyttes. En nevner «Snakkepakken» som er et praktisk språkverktøy hvor du har konkreter, for eksempel en utstyrspakke for eventyret «Bukkene Bruse». Braadland (2005) understreker viktigheten av å gi barna med språkutfordringer flere verktøy som de kan bruke i kommunikasjon med andre. Bruk av TTT eller andre ASK-former gir større mulighet for samspill med andre og er et viktig del av språkarbeidet. Ved hjelp av denne utstyrspakken kunne eleven ha fremvisning av eventyret for resten av klassen, noe som ble godt mottatt og eleven følte mestring. De var enige om at bruk av konkreter knyttet opp mot tema var effektivt. Hvis man hadde temaet kjøkken, kunne man gjerne gå på skolekjøkkenet for en praktisk tilnærming. Også logopedene uttaler at de bruker en del konkreter i arbeidet, og at hvilke konkreter de bruker kommer an på hvilke utfordringer barnet har. Begge logopedene forteller at de har god erfaring når det gjelder bruk av konkreter. For å gjøre øktene mer variert og for å øke motivasjonen til barnet, sier Logoped 1 at han bruker en del spill i arbeidet med artikulasjon. Logoped 2 forteller at hun bruker konkreter i arbeidet med vokallyd, for eksempel ulike dyr.

*«Jeg fant noe snedig i ei bok som jeg har tatt i bruk for å lære eleven vokallyder. Blant annet har jeg ei lekeku som sier møøøø når han skal lære Ø. Vi har kua foran oss, jeg sier det først også sier han det».* Logoped 2

Dagbok er noe som ser ut til å være mye brukt for barna i undersøkelsen. Felles for disse er at de vansker med å kommunisere uten en form for støtte. Dagboken beskrives av informantene som ei bok som skal være et samarbeid mellom hjemmet og skolen. Skolen har ansvar for å skrive om skolehverdagen, mens hjemmet skal skrive om fritida. På denne måten kan dagboken hjelpe barnet til å få kommunisert interesser, hendelser, følelser og gjøremål. Spesialpedagog 2 sier at foreldrene til barnet limte inn bilder og skrev korte setninger, noe som gjorde det enklere for barnet å formidle hva de hadde gjort dagen før. Hun sa at etter hvert som han lærte flere ord og talespråket ble bedre, ble det gjerne færre bilder og bare korte setninger. På denne måten ble også foreldrene en viktig del av utviklingen i språket til barnet.

*«Vi bruker kontaktboka til å skrive kort om hva vi har gjort på skolen, da får «barnet» være med på å bestemme hva vi skal fortelle om. Også skriver jeg på mer hvis jeg føler det er noe som foreldrene bør vite og kan snakke om hjemme. Altså bare ting som har med det*

*pedagogiske å gjøre. Slik blir jo foreldrene oppdaterte på hva vi driver på med til enhver tid i språktreninga».* Spesialpedagog 1.

## **5. Konklusjon**

Formålet med denne studien har vært å få frem hvordan logopeder og spesialpedagoger arbeider og hva de opplever må til for at språkarbeidet for barn med Downs syndrom skal lykkes.

Den norske skole er i dag sterkt preget av inkluderings- og likeverdsprinsippet. Det er lovfestet at alle barn skal ha et godt og trygt skolemiljø, og at de skal ha utbytte av opplæringen. Elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisninga har derfor krav på spesialundervisning. Barn med Downs syndrom kan ha både motoriske og kognitive utfordringer, og de har ofte vansker med språket. Dette er en medvirkende årsak til at barn med Downs syndrom ofte havner innunder denne kategorien.

Det viser seg at når elever med Downs syndrom opplever et inkluderende læringsmiljø og gode relasjoner, lærer og forstår de raskere. Motivasjonen og selvfølelsen vil også øke når de blir inkludert i det sosiale. I studien kommer det tydelig frem at både logopeder og spesialpedagoger har en felles enighet om at trening og utvikling av språket for barn med Downs syndrom, skjer best i samspill med andre. Den viser også at de arbeider på en måte som skal sikre inkludering for barna i klassefellesskapet, gjerne ved hjelp av andre som er til stede i skolehverdagen. I mangfoldige elevgrupper vil elevenes ulike styrker og interesser gi impulser til hverandre og bidra til motivasjon for læring. Logopedene og spesialpedagogene har litt ulik tilnærming i inkluderingsarbeidet. Studien viser at spesialpedagogene jobber mer direkte i språkaktiviteter for å inkludere eleven i fellesskapet, mens logopedene jobber mer spesifikt med årsaken til språkproblemene. På den måten jobber de også indirekte ved å styrke kommunikasjonsferdighetene dere.

Nasjonalt får organiseringa av spesialundervisninga i dag kritikk for å føre elevene ut av klasserommene og bort fra sine jevnaldrende (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Dette gjenspeilet seg ikke i denne studien, da funnene viser at det er en felles forståelse mellom spesialpedagogene og pedagogene i klassen, om at eleven bør være inkludert i klassefellesskapet. For at barnet med Downs syndrom skal kunne være en del av et slikt fellesskap, er det viktig at han har evne til å kommunisere. Funnene viser i den sammenheng at logopedens rolle handler mye om å veilede og gi forslag til tiltak som spesialpedagogen kan benytte for at eleven skal fungere godt i samspill med medelever. Det er viktig at barn

med Downs syndrom blir eksponert for språk slik at de kan dra nytte av dette i sin egen språkutvikling. Gjennom godt samarbeid og tilpassede arbeidsmetoder for denne gruppen elever, kan de inkluderes i klassen i større grad og være en del av fellesskapet.

Videre vil det være viktig at de som jobber med barna har bred kunnskap og kompetanse om språkvansker som er typiske for barn med Downs syndrom. Funn i denne undersøkelsen viser bred kompetanse på feltet språk, også det alternative språket, kommunikasjon og språkvansker. Når det gjelder spesifikt for barn med Downs syndrom kom det fram av intervjuene at det meste av tilretteleggingen er erfaringsbasert. Samarbeid er noe som trekkes fram som en viktig del av arbeidet til informantene. De som jobber i et kollegium hvor kunnskap- og erfaringsdeling er en naturlig del av hverdagen sier at dette er noe de drar nytte av i arbeidet med språkutvikling. Det er også tydelig at der hvor dette ikke er på plass, er det et tydelig ønske om det.

Med bakgrunn i disse funnene er det en klar anbefaling at eleven i mest mulig grad får være i klasserommet og ha språklæringa si der. Selv om en ikke direkte samarbeider med medelevene, blir man på den måten en del av fellesskapet i klassen. Logopeden kan bli utfordret på å involvere medelever i større grad, for eksempel å jobbe i små grupper, avhengig av den vansken eleven har. Her kan nytenking og kreativitet bli gode stikkord.

### **Språkarbeid i praksis**

Gjennom å bruke varierte og tilpassede aktiviteter kan barn med Downs syndrom oppleve stor grad av mestring i språkutviklingsarbeidet. Et funn i studien var at mye tid brukes på å lete, finne og lage tilpassede opplegg. Dette kan tyde på at det finnes lite strukturerte opplegg rettet direkte opp mot barn med Downs syndrom ut fra den typiske utviklinga deres. Dermed går mye tid til prøving og feiling underveis i opplegget. Dette gjelder stort sett for spesialpedagogene, mens for logopedene virker akkurat den delen enklere, i og med at de jobber mer mot spesifikke vansker.

I undersøkelsen kommer det fram at alle enten hadde brukt eller bruker tegn-til-tale. De mente det hadde vært til god hjelp for barna, selv om det var litt ulikt hvor langt de hadde kommet i utvikling av talespråket. Dette tyder på at systematisk arbeid med tegn til tale kan være et viktig tiltak i arbeidet med utvikling av språk for barn med Downs syndrom.

Et funn gikk på opplevelsen av viktigheten av hvilke **tiltak og bakgrunnen for valgene** som settes inn i språkarbeidet for barn med Downs syndrom. Her legger informantene vekt på Individuell opplæringsplan [IOP] som et viktig dokument for å gi systematikk og retning i

opplæringa for eleven som har rett på spesialundervisning. IOP-en blir beskrevet av informantene som et levende dokument og et dynamisk verktøy hvor man kan/skal forandre og justere etter hvert som behov hos eleven endres. Dette tyder på at informantene har god innsikt på flere områder i arbeidet med barnet, noe som skaper et mer helhetlig arbeid.

Videre viser resultatet fra intervjuene at det er en felles enighet blant informantene om at kvaliteten på språkarbeidet og samhandling med andre, er viktige faktorer for språkutviklinga. Det er viktig at alle som arbeider rundt barnet har **kunnskap og kompetanse** om språk, kommunikasjon, språkvansker og språkutvikling på ulike områder når man skal drive med språkstimulering av barn med Downs syndrom. Med bakgrunn i funnene kan det se ut som den kompetansen som logoped og spesialpedagog har hver for seg, utfyller hverandre i arbeidet med språkutviklinga. Andre funn som er gjort i denne studien gir gode føringer for hvordan og ikke minst hvorfor alle barn, også barn med Downs syndrom bør inkluderes mest og best mulig i en *vanlig* klasse.

I gjennomgang av teori og empirisk materiale, kom det fram at IOP-en i stor grad blir et dokument i en skuff, ikke det fantastiske arbeidsverktøyet det kan være, eller skal brukes til. Dette kunne være et grunnlag for videre forskning innenfor feltet. Det tror jeg kunne kommet både de som underviser og de som undervises til gode. Dette sett i lys av regjeringens grunnleggende prinsipp om inkludering og elevens rett til tilpassaopplæring, Med en vinkling kun opp mot logopedi, og i hvor stor grad logopeden blir involvert i arbeidet med utarbeidelse av IOP, tror jeg hadde vært en interessant vinkling.

En vinkling det kunne vært spennende og funnet ut mer om er foreldrenes og familiens inkludering og hvilken rolle de har i utvikling av språket for barn med Downs syndrom. Kanskje opp mot bruk av ulike ASK-midler. Ville det hatt betydning for den jobben logopeden gjør i språkarbeidet for eleven?

Gjennom denne studien har jeg fått en verdifull beskrivelse og utfyllende informasjon om hvordan man kan jobbe og tilrettelegge for språkarbeid. Logopedene og spesialpedagogene beskriver arbeidet med utvikling av språk for barn med Downs syndrom som en kontinuerlig prosess hvor ulike tiltak og instanser er relevante for å lykkes. Det kreves at man har en helhetlig tilnærming fra man starter med språkarbeidet, gjennom bruk av IOP og gjerne tidligere erfaringer man har gjort seg, til de ulike tiltakene er satt i gang og evaluert.



## Litteraturliste

- Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A. (2007). Mental retardation and developmental disabilities research review 13: *Language Development in down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy*, pp. 247-261.
- Annerén, G., Johansson, I., Kristiansson, I.-L., & Lööv, L. (1997). *Down syndrom - en föräldrabok*. Stockholm: Liber AB.
- Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming*. Retrieved from Høgskolen i Volda: [https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat\\_02-2016\\_Haug%20m%20fl\\_HVO\\_.pdf?sequence=1](https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1)
- Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming*. Retrieved from Høgskolen i Volda: [https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat\\_02-2016\\_Haug%20m%20fl\\_HVO\\_.pdf?sequence=1](https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1)
- Bakke, J. (2011). *Spesialpedagogikk i klassesamfunnet*. [www-idunn-no.eazy.uin.no/npt/2011/02/art07](http://www-idunn.no/eazy.uin.no/npt/2011/02/art07).
- Barnhageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Retrieved from Lov- 2005-17/6-1964: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=lov%20om%20barnehager>
- Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bele, I. V. (2008). *Språkvansker*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Braadland, N. (2005). *Tegn til tale for alle - en vei til talespråket*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Chapman, R. S., Seung, H., Schwartz, S., & Bird, E. (1998, 08). *Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits*. Retrieved from Journal Article - research, tables/charts: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.nord.no:2048/ehost/detail/detail?vid=0&sid=a9afe506-07a1-40bf-83bd-184b9da4396d%40pdc-v-sessmgr02&bdata=JnNpdGU9ZWZwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=107155450&db=c8h>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Den nasjonale forskningskomite. (2016, 04. 27.). Retrieved from Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

- Diskriminerings-ogTilgjengelighetsloven. (2013, 06 21). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne*. Retrieved from Lovdata:  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2013-06-21-61>
- DSL+, *The Down Syndrom Language Plus Project*. (n.d.). Retrieved from Om effektiv vokabularintervensjon for barn med Downs syndrom:  
<http://dslplusproject.blogspot.com/>
- Engh, R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Espenakk, U. (2003). Barn med språkvansker. In *TRAS-håndbok* (pp. 38-44). Bergen, Stavanger: TRAS-gruppen.
- Espenakk, U. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Espenakk, U. K. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Folkehelseinstituttet. (2015, 12 04). *FHI*. Retrieved from Folkehelseinstituttet:  
<https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/fakta-om-down-syndrom/#:~:text=Hvert%20%C3%A5r%20f%C3%B8des%20om%20lag%2070%E2%80%9380%20barn%20med,samtidig%20med%20%C3%B8kt%20tilbud%20om%20Oscreening%20i%20graviditeten>.
- Forente Nasjoner. (21, mars 27). *Fn.no*. Retrieved from world down syndrom day:  
<https://www.fn.no/om-fn/fn-dager/kalender/verdensdagen-for-downs-syndrom>
- Frost, J. (2009). *Språk- og Leseveiledning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gall, M. G. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Germeten, S. (2014). *De utenfor - Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Godøy, O., & Monsrud, M. B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring - en veileder*. Oslo: Bredtvet Kompetansesenter.
- Godøy, O., & Monsrud, M. B. (2011). *Spesialpedagogisk leseopplæring - en veileder*. Oslo: Bredtvet Kompetansesenter.
- Gomnæs, U. T., & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemming - mangfold og lærehemming. In E. o. Befring, *Spesialpedagogikk* (pp. 385-404). Oslo: Cappelen Damm.
- Hartelius, L., Nettelbladt, U., & Hammarberg, B. (2018). *LOGOPEDI*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? In S. Germeten, *De utenfor* (p. 32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsenorge. (2020, 11 05). *Helsenorge.no*. Retrieved from Helsenorge.no:  
<https://www.helsenorge.no/sykdom/hjerne-og-nerver/downs-syndrom/#arsaker>
- Høigård, A. (2019). *Barns Språkutvikling - muntlig og skriftlig 4. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Ibsen, H., & Grove, I. A. (2016, 08 16). *Grep om begreper*. Retrieved from issuu: [https://issuu.com > docs > grepombegreper\\_veiledning\\_blaeks](https://issuu.com/docs/grepombegreper_veiledning_blaeks)
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, J., & Karlseng, K. A. (2020). *Flerspråklige barn med språkvansker og utviklingsforstyrrelser*. oslo: Gyldendal.
- Karlstadmodellen. (2015). *Karlstadmodellen.no*. Retrieved from Om Karlstadmodellen: <http://karlstadmodellen.no/>
- Kjølaas, J. H. (2001). *Språk og kommunikasjonsvansker, Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 04.). *Veileder*. Retrieved from Veiledning om organisering- Opplæringsloven § 8-2 m.m.: [https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene\\_oppdatert-april-2017.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdatert-april-2017.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lassen, L. (2014). *Rådgivning - Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Laws, G., & Bishop, D. (2003). Retrieved from International Journal of Language & Communication Disorders: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.nord.no:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=51f7f14b-9891-4cea-beb2-cde8762d6e86%40pdc-v-sessmgr01>
- Lind, M. o. (2014). *Når språket svikter - Norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Oslo: Novus forlag.
- Marder, L., & Cholmáin, C. N. (2006, 12). *Promotion language development for children with Down's syndrome*. Retrieved from ScienceDirect: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.nord.no/science/article/pii/S0957583906001242>
- Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009, 04. 27). *PMC*. Retrieved from Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2860304/>
- Mæhle, I. R., Eknes, J., & Houge, G. (2018). *Utviklingshemming - årsaker og konsekvenser 2.utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2018, 01 25). *Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming*. Retrieved from NAKU: <https://naku.no/kunnskapsbanken/kommunikasjon>
- Nordahl, T., & m.fl. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordtømme, S. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. In I. A. Hognes, *Barnehagen læringsliv* (pp. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.

- Norsk helseinformatikk. (2020, 10 28). *Norsk helseinformatikk*. Retrieved from nhi.no: <https://nhi.no/sykdommer/barn/arvelige-og-medfodte-tilstander/down-syndrom/?page=3>
- Næss, K. A., Engevik, L. I., Hokstad, S., & Mjøberg, A. G. (2017, 03 01). *Vokabularstimuleringstiltak for barn med down syndrom: Hva sier forskning?* Retrieved from Norsk Logopedlag: [https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden%201-17\\_100dpi%20RGB.pdf](https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden%201-17_100dpi%20RGB.pdf)
- Næss, K.-A., Engevik, L., & Hokstad, S. (2017, 10 1). Prioriteres språkstimulering i opplæringsstilbudet til 3.klasse-elever med down syndrom? *Logopeden*, pp. [https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden\\_3-17\\_100dpi\\_RGB.pdf](https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden_3-17_100dpi_RGB.pdf).
- Olssen, H. &. (2003). *Forskningsprosessen - Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Retrieved from (LOV-1998- 17/7-1961: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17->
- Opplæringsloven. (2016, 08 17). *Opplæringslova*. Retrieved from Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottem, E. o. (2008). Spesifikke språkvansker. In I. V. Bele, *Språkvansker Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (pp. 31-42). Oslo: Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter ilærerutdanning*. Oslo: Cappelen damm.
- Regionsenter for habiliteringstjenesten for barn og unge. (2017, 02 03). *Retningslinjer for oppfølging av barn med Down syndrom*. Retrieved from Oslo universitetssykehus: <https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/regionsenter-for-habiliteringstjenesten-for-barn-og-unge-rhabu/Documents/Retningslinje%20Down%20Syndrom%20versjon%20030217.pdf>
- Regjeringen. (2016). Retrieved from På lik linje: <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- Regjeringen. (2018, 4. 4.). Retrieved from Inkluderende fellesskap for barn og unge: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrom. *Mental Retardation and Developmental disabilities*, pp. 13: 26-35.
- Rondal, J.-A. (1995). *Exceptional Language Development in Down Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller briste - KOrmmunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sandvik, M. &. (2007). *Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Damm.
- See and Learn. (n.d.). *See and Learn Speech*. Retrieved from See and learn: <https://www.seeandlearn.org/en-us/speech/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2019, 01 24). *Språkvansker og begrepsavklaring*. Retrieved from <https://www.statped.no/laringsressurs/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2019). *Veien til en meningsfull skolehverdag*. Retrieved from <https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/veien-til-en-meningsfull-skolehverdag>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2020, 06. 08.). *ASK*. Retrieved from Språkmiljø i skolen: <https://www.statped.no/ask/sprakmiljo-i-skolen/>
- Store norske leksikon. (2019, 06 26). *Språk*. Retrieved from SNL: <https://snl.no/spr%C3%A5k#:~:text=Denne%20definisjonen%20av%20spr%C3%A5k%20omfatter%20den%20menneskelige%20spr%C3%A5kevnen,ytringer%20som%20er%20felles%20for%20en%20gruppe%20mennesker.>
- Stortingsmelding 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Retrieved from Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Stortingsmelding nr. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Retrieved from Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Stortingsmelding nr.6. (2019, 11 8). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Retrieved from Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Sæverud, O. F. (2016). *En veileder om begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E., & Platou, F. (2016). *En veileder om begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.
- Tetzchner S. V., F. J. (2006). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Tetzchner, S. v., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tezchner, S. V., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., & Mjaavatn, P. E. (2006). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The Association for child and Adolescent Mental Health. (2017, 3 30). *a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development*.

Retrieved from The Association for child and Adolescent Mental Health:  
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcpp.12721#jcpp12721-fig-0002>

- Tidemand-Andersen, C., & Skauge, N. (2003). *Gratulerer - du har et barn med Down syndrom i klassen*. Bønes: Skauge Forlag.
- Tøssebro, J., & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming - familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal.
- Universitetet i Oslo. (2019, 01 24). *Institutt for lingvistiske og nordiske studier*. Retrieved from UIO: <https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/sprakvansker/vansker/downs/>
- universitetssykehus, O. (2020, 11 18). *Retningslinje for oppfølging av barn og unge med Down syndrom*. Retrieved from <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/rhabu/retningslinje-for-oppfolging-av-barn-og-unge-med-down-syndrom#spiseutvikling-ernaering-og-vekst>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 09. 01.). Retrieved from Verdier og prinsipper for grunnopplæring: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 06. 07.). *Utdanningsdirektoratet*. Retrieved from Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i skolen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 03. 06.). *UDIR*. Retrieved from Veilederen Spesialundervisning: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Wartun, M. (2020, juni 8). *Slik kan barnehagen og skolen gi alle barn et rikt ordforråd*. Retrieved from Universitetet i Oslo: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partnerpedagogikk/slik-kan-barnehagen-og-skolen-gi-alle-barn-et-rikt-ordforrad/1690154>
- Wehmeyer, M. L., Faaid, Brown, Percy, & Fung. (2017). *Intellectual & Developmental Disabilities*. Baltimore, London, Sydney: Brookes Publishing.

**Vedlegg 1 NSD**

**Vedlegg 2 Informasjonsskriv med samtykke skjema**

**Vedlegg 3 Intervjuguide**

## Vedlegg: 2: Informasjonsskriv

**Til logopeder, spesialpedagoger og andre som driver eller har drevet med**

### **Arbeid med språk for barn med Down syndrom**

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

«Hvordan arbeider logopeder og spesialpedagoger med utvikling av språk for barn med Downs syndrom?»

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på i hvilken grad språkstimuleringsarbeidet blir vektlagt i barnehage/skole, og hvilke språkstimuleringstiltak som brukes i arbeidet med barn med Down syndrom i skolen.**

Jeg arbeider med en masteroppgave i logopedi der jeg skriver om barn med Down Syndrom. Jeg ønsker å komme i kontakt med, logopeder, spesialpedagoger eller andre som driver eller har drevet med språkstimuleringstiltak til barnehage/skolebarn med Down syndrom og som kan være villig til å delta i en intervjuundersøkelse.

Formålet med prosjektet er å få en innsikt i vektlegging av språkstimulering av barn med Down syndrom i barnehage og/eller skole. Samtidig er det ønskelig med mer kjennskap til hvilke aktiviteter, modeller, metoder og tiltak som settes inn og oppleves å fungere for å utvikle disse barnas kommunikasjonssevne. Problemstillingen for dette prosjektet vil følgelig være:

- **Hvordan arbeider logopeder og spesialpedagoger med utvikling av språk for barn med Downs syndrom?**

Gjennom denne problemstillingen ønsker jeg å få mer kjennskap til erfaring og tanker du har omkring nytten og nødvendigheten av språkstimuleringstiltakene av barn med Down syndrom. Samt bruk av ulike metoder/modeller for språktrening til elever med Down syndrom.

Jeg ønsker å intervju fire logopeder eller andre som driver eller har drevet språkstimulering av barn med Down syndrom.

Prosjektet mitt er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste og er godkjent av dem. Jeg håper å komme i gang med dette i februar/mars 2021.

All informasjon vil bli behandlet på en etisk forsvarlig måte. Dette innebærer at jeg har taushetsplikt i forhold til all informasjon som kommer frem under intervjuene og at jeg vil sikre anonymitet.

**Dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen.**

Jeg vil presentere resultatene på en måte som gjør at ingen enkeltpersoner kan identifiseres. All informasjon vil dessuten bli slettet når prosjektet avsluttes i mai 2021.

Intervjuene kan foregå enten ved personlig møte, pr. telefon eller gjerne på Skype, eller annet som vi blir enige om. Jeg vil anta at intervjuet vil ta ca. ½ - 1.time.

Er dere villige til å delta i denne undersøkelsen kan dere kontakte meg på telefon 91516912 eller sende epost til [akbtommervik@gmail.com](mailto:akbtommervik@gmail.com).

Med Vennlig hilsen

**Takk for at dere tok dere tid til å lese dette brevet.**

Ann-Kristin Blikø Tømmervik  
logopedstudent tlf: 91516912

**e-post:** [akbtommervik@gmail.com](mailto:akbtommervik@gmail.com)



## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide - til deg som jobber med språkstimulering av barn med Down

Hvordan arbeider logopeder og spesialpedagoger med utvikling av språk for barn med Downs syndrom?

#### Åpningsspørsmål

Alder på barn:

Fortell kort om erfaringen din med språk og språkstimulering av barn med Down syndrom?

Hvilken utdanning har du?

#### SPRÅK

- Språk har mange ulike definisjoner. Hva legger du i begrepet språkvansker?
- Hvilke tegn vekker bekymring hos deg i forhold til barnas språkutvikling?
- Hvordan har du tilegnet deg kunnskapen du har om språkvansker og språkstimulering hos barn med Down syndrom?
- Hvilke erfaringer har du med TTT og /eller ASK i arbeidet med språkstimuleringsarbeidet? Positive/negative sider ved bruken av det.
- Hvordan ser du på din egen og de andre barnas rolle i arbeidet med språkstimuleringen? Videreføres opplæringa til de andre ansatte ved skolen? Veileder du personalet? Veileder du foreldrene?

#### Gjennomføring og bakgrunn for valg av språkstimuleringstiltak

- Hvilke organisatoriske/praktiske tiltak er satt i gang?
- Kan du si noe om bakgrunnen for valg av tiltak, tanker om aktuelt innhold og metoder som benyttes, korte og langsiktige mål, planer (individuelle, uke- og årsplan), samarbeid med eksterne instanser (ppt, logopeder, fagsenter).
- Hvilke områder vektlegger du når du gjennomfører språkstimuleringen? (lyder, ord, setninger, motorikk, grunnlaget for dette, skjer språktreningen i kontekst)
- Hva er grunnlaget for vektleggingen?
- Hvor fornøyd er du med vektleggingen?

- Fortell om innhold og metode: bakgrunn for valg av disse, hva tenker du om tilpasning av språkstimuleringen til barnets forutsetninger, dine erfaringer og opplevelser knyttet til dette.
- Hvilken erfaring har du med progresjonen og motivasjonen til barna du jobber med?
- Hvilke tanker har du om den voksnes rolle i språkstimuleringen?

### **Foreldrenes rolle**

- Fortell om samarbeid med foreldrene og deres involvering i språkstimuleringen av barna du jobber med?

### **Samarbeid med andre instanser**

- Fortell om samarbeidet med andre instanser som PPT, logoped og fagsenter, evt andre samarbeidsinstanser.

### **Oppsummering**

- Fortell om dine erfaringer med å jobbe med språkstimulering for barn med Down syndrom
- Når opplever du at barna er motivert, er det knyttet til spesielle situasjoner?
- Hva er viktig for deg som pedagog at barnet sitter igjen med som følge av språkstimuleringstiltakene du gjennomfører?

### **Avslutning**

- Hvordan har det vært å være med på dette intervjuet?
- Er det noe mer du vil si om språkstimulering av barn med Down syndrom?