



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Lærerens oppfatninger om vokabularutvikling for elever med Down syndrom på videregående trinn.

En kvalitativ studie.

Svetlana Firsova

Masteroppgave i spesialpedagogikk, PED 3903, november 2021

Sammendrag

I denne studien har jeg fordypet meg i fenomenet vokabularutvikling og forsøkte å besvare problemstillingen «Hva kjennetegner vokabularutvikling for ungdom med DS på videregående trinn?». Dette er en kvalitativ studie der jeg plasserer meg i konstruktivistisk fortolkende paradigme og har valgt hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming. I datainnsamlingsprosessen har jeg gjennomført semistrukturert forskningsintervju med 3 strategisk utvalgte spesialpedagoger (heretter referert til som «informatenter»). Jeg har benyttet systematisk tekstkondensering som metode for dataanalyse.

I denne studien finner jeg at informantene besitter en forståelse av vokabularutvikling som forutsetter at elevenes tilegnelse av morfologi og syntaks skjer implisitt når informantene fokuserer på ordets semantisk innhold i vokabularutvikling. Jeg trekker inn psykolingvistiske teorier i drøftingen og konkluderer med at elever med DS har behov for systematisk fokus på morfologi og syntaks ettersom denne gruppen har utfordringer med arbeidsminnekapasitet og uten en slik systematisk innsats vil ikke vokabularet utvikles tilstrekkelig hos eleven. Imidlertid er det krevende å få til systematisk arbeid med vokabularutvikling gitt skolens nåværende organisering.

Videre finner jeg at informantene i studien tar rollen sin som miljøfaktor rundt eleven på alvor og i tråd med sosiokulturell teori. Informantene etterlever Opplæringsloven og streber etter å tilrettelegge spesialundervisning etter elevens forutsetninger. Imidlertid fokuserer informantene i stor grad på å opprettholde elevenes motivasjon og mestring i undervisningen og i mindre grad på å legge til rette for utvikling i elevenes nærmeste utviklingssone. Det konkluderes med forsiktighet at stillas rundt eleven bygges for nært og at lærere lykkes ikke å aktivere elevenes nærmeste utviklingssone når de arbeider med vokabularutvikling.

Tilslutt finner denne studien at informantene besitter noe lave forventninger til denne gruppe elever som kan true relasjonell forståelse av utviklingshemning.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Studiens bakgrunn og problemstilling.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3	Begrepsavklaring.....	4
1.3.1	Down Syndrom.....	4
1.3.2	Vokabularutvikling.....	6
2	Studiens kontekst.....	9
2.1	Aktuell lovverk.....	9
2.2	Vokabularintervensjoner.....	10
3	Teori.....	13
3.1	Sosiokulturell utviklingsteori.....	13
3.1.1	Vokabularutvikling i sosiokulturell tilnærming.....	15
3.1.2	Vokabularutvikling i den nærmeste utviklingssone.....	17
3.1.3	Scaffolding som vei for å konstruere den nærmeste utviklingssonen.....	18
3.2	Den leksikalske kvalitetshypotesen – LQH.....	20
3.3	Statistisk læring/ variasjon i input.....	21
3.4	Vokabularutvikling hos ungdom med DS.....	23
4	Metode og metodologi.....	27
4.1	Valg av forskningsstrategi og design - kvalitativ tilnærming.....	27
4.2	Vitenskapsteoretiske forutsetninger.....	27
4.3	Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming.....	29
4.4	Metode for å skape data.....	32
4.4.1	Det kvalitative forskningsintervju.....	32

4.4.1.1	Det semistrukturerte intervju	33
4.4.1.2	Utvikling av intervjuguide.....	33
4.4.1.3	Testintervju	34
4.4.2	Strategisk utvalg, rekruttering og presentasjon av informantene.....	35
4.4.3	Gjennomføring av intervju	37
4.4.4	Transkribering av intervju.....	38
4.4.5	Analysering av data.....	39
4.5	Drøfting av studiens vitenskapelighet – reliabilitet og validitet.....	43
4.6	Forskerens refleksivitet.....	44
4.7	Etiske refleksjoner	45
5	Presentasjon av det empiriske materiale	47
5.1	Hovedaspekter i vokabularutvikling for vokabularutvikling hos ungdom DS.....	47
5.1.1	Ord og innhold i ord	47
5.1.2	Vi må gjøre noe de liker, ellers faller de lett av lasset	49
5.2	Rammebetingelser for vokabularutvikling	50
5.2.1	Ut av synet, ute av sinn	50
5.2.2	En dråpe hver dag.....	52
5.3	Aktiviteter ved gjennomføring	53
6	Drøfting og diskusjon.....	55
6.1	Hvordan forstår lærere begrepet vokabularutvikling?.....	55
6.1.1	Informantenes forståelse av vokabularutvikling som ord og begrepsinnlæring	55
6.1.2	Informantenes relasjonell forståelse av tilstand DS er delvis farget av lave forventningene til ungdom med DS	58
6.2	Hva kjennetegner organisering av vokabularutvikling?.....	59
6.2.1	Fravær fra ordinær klasse hemmer deltakelse.....	59

6.2.2	Tid, ressurser og systematisk tilnærming	60
6.3	Hvordan gjennomføres vokabularutvikling for ungdom med DS?	62
7	Konklusjon	65
8	Litteraturliste	68
9	Vedlegg	76
9.1	Vedlegg 1: NSD vurdering	76
9.2	Vedlegg 2: Samtykke brev	78
9.3	Vedlegg 3: Intervjuguide 1	80
9.4	Vedlegg 4: Intervjuguide 2	80
9.5	Vedlegg 5: Figurer	83

1 Innledning

I denne kvalitativ orienterte studie vil jeg utforske fenomenet vokabularutvikling for ungdom med Down Syndrom (DS) på videregående skole (VGS). Begrunnelse for valg av tema kan diskuteres fra fire perspektiv: *samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og mine personlige interesser.*

1.1 Studiens bakgrunn og problemstilling.

Det *samfunnsmessige* utgangspunkt knyttes til samfunnets oppslutning om at alle skal inkluderes i dagens skole og hva er en godt inkludering (Caspersen, & Wendelborg, 2019). Kunnskap er i stor grad språk-konstruert er evnen til å lese, skrive og kunne uttrykke seg er en nødvendig forutsetning for å tilegne seg kunnskap i dagens samfunn, inkludering og fullverdige liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, NOU 2016: 17, 2016). I 2017 ble det født 70 barn med DS i Norge og antall fødte barn med DS har holdt seg stabil siden 2000 (Norsk helseformatikk, 2020). Dessuten er gjennomsnittsalderen for mennesker med DS har økt fra 12 år i 1940 til 59 år i 2010 (Lott & Dierssen, 2010). Mennesker med DS vil ha særskilte utfordringer med å tilegne seg kunnskap i dagens samfunn ettersom denne gruppen har en forsinket og/eller avvikende kommunikativ og språklig utvikling (Lanfranchi, Jerman, Pont, Alberti & Vianello, 2010, Næss, Engevik, Garrels, Gonnæs, Moljord & Sigstad, 2019). Fokus på vokabularutvikling for denne gruppen i skolen kan antas å være av særskilt betydning for denne gruppens inkludering ettersom det er bred enighet i forskningen om at barn med godt utviklet vokabular vil ha større grad av sosialisering, være mer inkludert i samfunnet og får økt motivasjon og mestringsfølelse som er grunnsteinene for læring (Næss, Nygaard, Ostad, Dolva & Lyster, 2016).

Vi lever i en spennende og interessant epoke der synet for de samfunnets barrierer og funksjonshemming beveger seg fra å identifisere et menneske med funksjonshemming som et problem til å forstå at samfunnet gjør funksjonshemmede mennesker mer hemmende enn det er nødvendig (WHO, 2000, AAIDD, 2010). Følgelig erkjenner storsamfunnet at det eksisteres et gap mellom individuelle forutsetningene og forholdene i miljø (NOU 2001: 22, s.17). Norge i 2013 har skrevet under FN-konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne med formål om å sikre en inkluderende opplæring for alle (FN, 2013, Art. 24).

Dessuten fremmer ulike Stortingsmeldingene i Norge inkludering som ideologisk prinsipp i dagens skole (Kunnskapsdepartementet, Meld.St.31 (2007-2008), Meld.St.6 (2019-2020)). Likevel står samfunnet foran et dilemma ved å realisere et ideologisk prinsipp om inkludering for alle (Markussen, Carlsten, Grøgaard & Smedsrud, 2019, Wendelborg, Kittelsaa & Wik, 2017). Praksis viser at mange elever fremdeles atskilles fra fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006, Markussen et al., 2019, Nordahl et al., 2018). Dessuten konkluderer flere forskere at mennesker med utviklingshemning møtes av samfunnet med lave forventninger der individets diagnose og/eller problem setter grense for en reell deltakelse, faglig og sosial utvikling (Ellingsen, 2016, Nordahl et al., 2018, Wendelborg et al., 2017). Forventningene denne elevs gruppe er lave og baseres på holdninger, men i liten grad på forutsetningene (Kunnskapsdepartementet, Meld.St.18 (2010-2011), Wendelborg et al., 2017). Næss i sine flere studier rettet mot barn med DS viser bekymringer over holdninger og fordømmelser som er fortsatt sterk blant lærere (Næss et al., 2019).

Begrunnelse for valg av tema fra *systemperspektiv* er av interesse ettersom intensjon i lovverket ikke alltid etterleves i praksis. I Norge har vi lovfestet elevenes rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §3-1). Tilpasset opplæring kan gis i form av spesialundervisning og fra ideologisk/politisk ståsted er intensjonen med elevenes rett til spesialundervisning, omtalt i Opplæringslova (1998, §5-1), å gi elever et *samlet tilbud* (spesialundervisning og øvrig undervisning) som skal sikre optimal læringsutbytte og elevenes muligheter til reell deltakelse (Festøy & Haug, 2017). Barn og ungdom med DS er en gruppe som mottar spesialundervisning i stor grad ettersom nesten 70 prosent av elevene med DS benytter supplerende kommunikasjon i skolen (Næss & Karlsen, 2015). Til tross for gode intensjoner i lovverket viser praksisen at kvaliteten på spesialundervisning elever med funksjonsnedsettelse mottar varierer, der særlig mindre kommuner sliter med å sikre forsvarlig tilbud. (Markussen et al, 2019). Videre viser forskningen til Markussen mfl (2019) at undervisning for elever med funksjonsnedsettelse organiseres i de fleste norske skoler i egen enhet som lokaliseres innenfor hoved skolebygg eller i et eget bygg. Antall elever som får tildelt ressurs til spesialundervisning får i liten grad bistand i hovedklassen der to av tre elever på videregående trinn går i egne klasser med redusert elevtall (Markussen et al., 2019, s.173) Elevene organiseres i grupper, hvor undervisning i enetimer med spesialpedagog er relativt liten andel av total undervisningstid. Likeledes funn finnes det hos

Wendelborg mfl (2017) som i sin studie konkluderer at spesialundervisning på videregående trinn kjennetegnes ved lavt læringstrykket og lavt elevenes utbytte. For øvrig presiserer Casperen, Buland, Valenta og Tøssebro (2019) at oppnåelse av verdsatt rolle for elever med nedsatt funksjonshemming er vanskelig å oppnå i segregert tilbud.

Den tredje grunnen som ledet mitt valg av tema er styrt av et *forskningsperspektiv*. Forskning rundt tiltak for vokabularutvikling hos barn med DS er svært mangelfull og motstridende og det finnes lite forskning om språktilegnelse og vokabularutvikling rettet mot ungdom med DS (Smith, Hokstad, Næss, 2020). Etter Næss, Engevik og Hokstad (2017 a) vil manglende forskning kunne medføre uhensiktsmessige og tilfeldige tiltak i praksis felt. Større forskning på feltet vil bidra at elever med DS får riktige tiltak i undervisningen og følgelig vil målene for denne gruppen oppnås i større grad.

Avslutningsvis begrunner jeg valg av tema med utgangspunkt i mine *personlige interesser*. I løpet av min yrkeskarriere som spesialpedagog har jeg møtt mange voksne elever med DS, som får tildelt ressurs til spesialundervisning etter § 4a-2 (Opplæringsloven, 1998). Som spesialpedagog har jeg alltid ønsket å bidra til en bedre hverdag for mine elever. Ungdom med DS er veldig forskjellige og har ulike forutsetninger. I løpet av min arbeidskarriere har jeg i særlig stor grad arbeidet med ungdom med DS som har en viss grad av utviklet tale. Gjennom målrettede tiltak har jeg sett progresjon hos disse elevene der ungdom til slutt evner å bedre språkferdighetene og kommunikativ kompetanse og mestrer i større grad aktiv deltagelse i samfunnet. Jeg anser meg selv som en forfølger av Vygotskys (1978) og deler han syn på dynamisk samspill mellom det individuelle og det sosiale. Jeg er også tilbøyelig til å enes i at kilde til utvikling ligger i det sosiale der min rolle som pedagog er å “aktivere” individets mentale mekanismer for å sikre framgang i den nærmeste utviklingssonen. Jeg vil avslutte begrunnelse for valg av tema fra personlige interesser med Veresov (2017, a) sin metafor om at en elv er full av vann, men regnes som vannkilde bare når en klarer å drikke fra det.

Pedagogen har en unik rolle i elevens skolehverdag og bidrar til at eleven er rustet til et voksent og verdifullt liv. Det er pedagogens oppgave å se elevenes potensielle. Følgelig kan det være av stor interesse å utforske lærerens forståelse og oppfatninger/kunnskaper om fenomenet vokabularutvikling for ungdom med DS og hvilke tilbud/aktiviteter får elevene i sine siste år på skolene. En slik dybdeforståelse vil kunne gi større og mer helhetlig bilde rundt tilrettelegging av vokabularutvikling hos ungdom med DS.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formål med oppgaven er å få en dypere og nyansert kunnskapen om fenomenet vokabularutvikling for ungdom med DS på videregående trinn. Derfor formulerer jeg min problemstilling slik:

Hva kjennetegner vokabularutvikling for ungdom med DS på videregående trinn?

For å besvare problemstilling stilte jeg tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan beskriver og oppfatter lærere vokabularutvikling for ungdom med DS på videregående trinn?*
- 2. Hva kjennetegner organisering av vokabularutvikling for ungdom med DS på videregående trinn?*
- 3. Hvordan gjennomføres vokabularutvikling for ungdom med DS på videregående trinn?*

1.3 Begrepsavklaring

Det er flere begreper som brukes i studien. De sentrale er Down Syndrom og Vokabularutvikling. For å oppnå en forståelse for begrepene skal jeg forklare dette detaljert i denne delen av studie.

1.3.1 Down Syndrom

I denne studie defineres Down Syndrom (DS) som utviklingshemming/funksjonshemming i en bredere forstand (Grue, 2006). Bredere forstand av funksjonshemming betyr at individets avvik (medisinsk/biologisk) sees i lys av miljøets påvirkning, der samspill mellom det individuelle og det sosiale er dynamisk, det vil si relasjonell forståelse av utviklingshemming (NOU 2016: 17). Ut i fra en slik forståelse legges en større vekt på det sosiale der utvikling av vokabularet for ungdom med DS skjer i et sosialt samspill. Det sosiale kan både fremme og hemme barnets deltakelse i fellesskapet (Engevik, Næss & Berntsen, 2018, Næss et al., 2019). Relasjonell forståelse av utviklingshemming ansees for å være fundamental for sosiokulturell læringsteori der språket og vokabularet utvikles fra det sosiale påvirkning til individets forståelse (Vygotsky, 1978)

Ettersom samfunnet har et mål om å inkludere individer med funksjonshemming, vil forståelsen av utviklingshemming bevege seg fra en medisinsk forståelse til en relasjonell forståelse (Ellingsen, 2016, Kittelsaa, 2008).

Allikevel, for dypere forståelse av DS, velger jeg også å definere DS utfra den medisinske tilnærmingen. Ut i fra den medisinske tilnærmingen til forståelse av funksjonshemming har flertall av mennesker med DS milde til alvorlige nivå av intellektuell hemming med intelligenskvotient (IQ) mellom 30 og 70 og bred spekter av tilknyttede fysiske, medisinske og kognitive svikter hvor ekspressive språkvansker og svikt i eksekutive funksjoner er de største utfordringene for denne gruppen (Hamburg et al., 2019, Lanfranchi et al., 2010). DS ut i fra den medisinske forståelsen er en diagnose som fordrer begrensninger i å lære med den samme hastighet og i på den samme måte som normalt utviklede barn. (WHO, 2020).

Tilstanden skyldes som oftest en mutasjon i hele eller deler av kromosom 21 (Chapman, 2006, Loveall, Channell, Phillips, Abbeduto & Conners, 2016). Genmutasjon assosieres med mange nevrologiske komplikasjoner i utviklingen og modningen av nervesystemet, deriblant redusert nevrologisk tonus, utviklingsavvik i hode, hals og luftveier, karakteristiske ansiktstrekk og fysiske karakteristikk. Mennesker med DS har utydelig tale og dårlig artikulering (Malt, Dahl, Haugsand, Ulvestad, Emilsen & Hansen, 2013). Genmutasjon medfører svikt i utvikling av de høyere mentale prosesser som oppmerksomhet, hukommelse, problemløsning og tenkning (Lanfranchi et al., 2010, Loveall et al., 2016). Forskning i nevrologi avdekker at mennesker med DS har redusert hjernevolum i frontal og temporal området inkluderer hippocampus og cerebellum (lillehjerne), som kan forklarer individuelle forskjeller hos mennesker med DS og variasjoner i kognitive svikter og adaptive ferdigheter (Lott & Dierssen, 2010), samt semantiske, fonologiske, syntaktiske og pragmatiske vansker (Chapman, 2006, Roberts, Price & Malkin, 2007). Summen av dette bidrar til at barn med DS har utfordringer i kommunikative og språklige ferdigheter, tilegnelse av vokabularet som er avgjørende for å få optimal læringsutbytte i lesing og skriving, bli inkludert og oppnå suksess senere i livet (Chapman, 2006, Deckers, Zaalen, Balkom & Verhoeven, 2019, Hamburg et al., 2019, Næss, Lyster, Hulme & Melby-Lervåg 2011, Næss et al., 2016). Mennesker med DS har språkvansker der arten av denne vanskene er ikke godt forstått derav 81 prosent bruker tale som hovedformen og noen få utviklet ikke talespråk i det hele tatt (Næss, Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2015). 10-12 prosent av individer med DS har også diagnosen autismespekterforstyrrelser (Roberts et al., 2007). Denne gruppen er følgelig av stor interesse for forskning, men utelukkes i denne studien.

1.3.2 Vokabularutvikling

Vokabularutvikling er en gradvis mental prosess der individets tankevirksomhet utvides fra fraværende forståelse av ordets betydning til mer nyansert og abstrahert forståelse av ordets betydning og funksjon (Høigård, 2019, Vygotsky, 1978). Ettersom vokabular eller ordforråd er et lingvistisk/psykologisk/filosofisk begrep kan det begrepet defineres på forskjellige måter. I denne studien defineres begrepet vokabularutvikling som utvikling av mental leksikon. Sentralt i forståelsen av det begrepet er individets tenkning, oppmerksomhet, hukommelse, prosesseringshastighet, det vil si mentale prosesser som blir aktivert når ordet først er hørt, deretter forstått og kommunisert videre (Golden, 2019, Høigård, 2019, Rommetveit, 2005).

Men hva betyr det å beherske et ord i et mentalt leksikon? Bloom og Lahey språkmodell (1978) fordrer at et individ behersket både ordets *form*, *innhold* og *bruk* som gjensidig påvirker hverandre (Figur 1, Vedlegg 5). Kunnskapen om et ords lydstruktur utgjør ordets fonologiske identitet og vil i språkmodellen til Bloom og Lahey (1978) inngå under *form*. Imidlertid handler ordets form ikke bare om evnen til å uttale et ord, men inkluderer også kunnskap om ordets morfologiske og syntaktiske identiteter. Morfologisk kunnskap om et ord (ordets grammatikk) handler om at individ evner til å erkjenne og oppdage ordets leksikalsk morfem (minste betydningsbærende enhet i språket) som i sin tur inkluderer kunnskap om ulike bøyings- og avledningsmuligheter ordet har (grammatiske morfemer – bil/er, /ene; bil-ist). Den syntaktiske kunnskapen (setnings grammatikk) handler om evne å plassere ordene/kombinasjon av ordene etter grammatiske regler riktig i setninger slik at budskap blir forståelig for mottaker. I denne studien ordets morfologisk og syntaktisk identitet ble erstattet noen ganger med felles betegnelse grammatikk for å unngå forvirring og skape felles forståelse av ordets formell kunnskap. Kunnskap om ordets abstrakt og spontant meningsinnhold, forbindelser mellom ord i alle kontekster både språklige og ikke språklige utgjør ordets semantiske identitet og er representert i Bloom & Lahey modellen under *innhold* - altså det som blir sagt og hvordan det er forstått. Kvaliteten på kunnskap om et ord er omtalt i faglitteratur som ordets tetthet eller tetthet i semantisk nettverk (Perfetti, 2007, Rommetveit, 2005). Den pragmatiske språkkunnskapen er i Bloom og Lahey modellen (1978) representert under språkets *bruk* og handler om individets praktisk bruk av språket i kommunikasjon og samhandling med andre.

En annen måte å anse beherskelse av ordet i mental leksikon er etter en grafisk modell som kalles Ogden og Richards semantisk trekant (1923). Vokabularutvikling ut i fra denne modellen omhandler utvikling av ordets leksikalsk betydning/mening ut i fra ordets lydstruktur, men oppfatter ikke utvikling av ordets pragmatikk og grammatikk. Ogden og Richards semantisk trekant (1923) kan ansees for å være et rent lingvistisk syn på språket som er ikke så opptatt av hvordan innlærte ord kan brukes videre i kommunikasjon og samhandling med andre (Rommetveit, 2005). Etter Ogden og Richards (1923) semantisk trekant vil tilegnelse av grammatiske strukturer ansees for å være en naturlig/implisitt del av språkutvikling. Imidlertid forutsetter dette at individet har forutsetning for å tilegne seg grammatiske og språklige mønstre ubevisst. En setning som “En danser danser flere små danser” vil følgelig være krevende å forstå for et individ som har kun lært semantisk innhold av ordet “dans”. Skal individet forstå en slik setning og kunne gjenbruke den i tale er det nødvendig at individet lærer også ordets morfologiske og syntaktiske betydning av ordet “dans” og den funksjon disse har i språket. Først da vil individ forstå at morfem “er” kan forandre ordes klasse og mening.

For å få en mer nyansert innsikt i begrepet vokabularutvikling, velger jeg også å definere vokabularet som bredde- og dybdevokabular. Antall ord et menneske kan, størrelsen/kvantitet på det mentale leksikonet er individets bredde vokabular og er overordnet helhetlig ordkunnskap, som er knyttet til ordets mening og fonologisk minne av et ord (Deckers et al., 2019, Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg, 2017, Vermeer, 2001). Ved utvidelse av breddevokabularet vil ordet først få en “egendefinert” betydning og utvikling av spontane begreper oppstår. Deretter vil egendefinert betydning av ordet få en mening som er i tråd med meningen som er tilegnet ordet i samfunnet/kulturell kontekst forøvrig. En slik utvikling av ordets mening er bare mulig i samhandling med andre (Vygotsky, 1978).

Individets dybde vokabular referer til kvalitet på ord et menneske kan - altså hele ord kunnskapen, inkludert både nyanser og felles trekk av meningen et ord kan ha, ordets kollokasjoner, frekvenser, bruksområdet for både innholdsord (med referent) og funksjonsord (uten referent), assosiasjonene ordet skaper i individets tanker og ordets uttale, stavemåte, grammatiske og stilistiske egenskaper (Deckers et al., 2019, Laws, Briscoe, Ang, Brown, Hermena & Kapikian, 2015, Schmitt, 2014). Forskning rundt språkutvikling til Vermeer (2001) og Schmitt (2014) støtter sammenheng mellom vokabularets bredde og dybde, derav

innlæring av grammatikk påvirker utvikling av både bredde og dybde vokabularet. Samtidig konkluderer forskere at forhold mellom de to dimensjonene av vokabularets størrelse er lite kjent.

2 Studiens kontekst

I dette kapitlet presenteres relevant lovverk rettet mot ungdom med DS på videregående trinn og forskning rundt valg av innhold/metoder rettet mot vokabularutvikling som har dokumentert effekt for denne gruppen. Dette underkapitlet er med på å utvide min forforståelse horisont for å besvare problemstillingen.

2.1 Aktuell lovverk

Ungdom med DS har rett på tilpasset opplæring i form av spesialundervisning jamfør Opplæringsloven §3-1 og §5-1 (1998). Loven har som formål å ivareta behovene for ungdom i opplæringen. Opplæringsloven §8-2 (1998) første ledd sikrer elevenes ivaretagelse av behov for tilhørighet til fellesskapet. §5-1 (Opplæringslova, 1998) lovfester at elever som får spesialundervisning har rett til det samme antall undervisningstimer som andre elever. Skoleeier kan yte tilbud utover fastsatte fag og timeantallet definert i loven. Vurderingen gjennomføres i samarbeid med foresatte og elever og konsekvenser av vurderingen skal dokumenteres. §§ 4-1 og 4-2 i forskrifter til Opplæringsloven (1998) gir elever med nedsatt funksjonsevne på yrkesfag mulighet til å tegne opplæringskontrakt. Opplæring i bedrift skal etter intensjon sikre utbytte av opplæringen. Ungdom med DS rett til å benytte egne kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler for å få forsvarlig utbytte av undervisningen etter §2-16 (Opplæringslova, 2012). Dette er bare noen av paragrafene i et omfattende lovverk som er laget for å sikre at alle elever, uansett forutsetninger, får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det er ingen tvil om at intensjonen i lovverket er bra og er utarbeidet etter faglige råd fra landets fremste fagmiljøer.

De gode intensjonene formulert i lovverket er én ting, praksis kan være mer utfordrende (Markussen et al., 2019, Wendelborg et al., 2017). Opplæringsloven spesifiserer ikke hvordan spesialundervisning skal gjennomføres. Relevant lovverk er utformet med formål om å tilpasse opplæring etter *elevenes beste*. Hva er *elevenes beste* er ikke spesifisert i loven og er overlatt til systemet som er rundt eleven å vurdere (Haug, 2017). I en vurdering av elevenes beste skal lærere og miljøet rundt eleven bruke “profesjonell skjønn”. Enhver “skjønnsmessig” vurdering vil innebære grad av variasjon ved gjennomføring, der faktorer som blant annet kompetanse rundt eleven, kommunes økonomi, sosial status til foresatte kan antas å være faktorer som kan påvirke tilbudet en elev får (Festøy og Haug, 2017).

Det er flere nyere studier og kartlegginger som har pekt på at praktisk gjennomføring av spesialundervisning er varierende og avhenger av blant annet geografisk tilhørighet (Utdanningsdirektorat, 2018). Wendelborg, Kittelsaa og Wik (2017) i sin rapport peker på at mye av spesialundervisning på videregående trinn gjennomføres av personer som ikke oppfyller opplæringsloven krav (Opplæringslova, 1989, §10-11) til faglig og pedagogisk kompetanse. Dessuten tyder forskning at antall timer til spesialundervisning er lavere i forhold til grunnskole nivå (Markussen et al., 2019). Til tross for at opplæringslovens intensjon om inkludering i fellesskapet tyder flere undersøkelser at ungdom med funksjonsnedsettelse atskilles av ordinær klasse. (Festøy & Haug, 2017) Ungdom tilhører oftest teoretisk rettet studiespesialisering program der tilbud om opplæring i bedrift er begrenset, derav der er lite samsvar mellom utdanningsprogram og tilbud ungdom får (Wendelborg et al., 2017).

ASK etter lovens intensjon (Opplæringslova, 2012, §2-16), muliggjør at elevene benytter sine egne kommunikasjonsformer i opplæringen. Til tross for at 81 prosent av elever med DS bruker tale som hoved kommunikasjonsform, nesten 70 prosent av elever med DS benytter i tillegg ASK (Næss et al., 2017). ASK har støtte i forskningen og er hyppig benyttet for språkstimulering, eksempelvis i Karlstadmodell og ord/bildemetoder (Nes & Johansson, 2015, Buckley & Bird, 2008). I sin bok fra 2015 reiser Næss og Karlsen en diskusjon om hvordan man skal sikre rettigheter til de elevene som benytter ASK i skolen. ASK er ikke i fagmiljøene spesifisert som språk, på lik linje med for eksempel døvespråk. I praksis er ASK oppfattet som særegen kommunikasjonsform og det, etter Næss og Karlsen (2015), resulterer i at gjennomføring av vokabular tilegnelse kjennetegnes som særtrening av enkelte ord og begreper der målet om motivasjon og mestring er ivaretatt, men utvikling av vokabularet er ikke nådd (Lorentzen, 2019).

2.2 Vokabularintervensjoner

Formål med dette underkapittelet er å posisjonere min studie innenfor eksisterende fagfelt om vokabularutvikling for ungdom med DS. Oversikt over utvalgt forskningskontekst vil supplere og utvide min forståelse om fenomenet vokabularutvikling for ungdom med DS.

Det finnes lite relevant forskningslitteratur om vokabularutvikling hos elever med DS på videregående trinn. Det finnes riktignok mye forskning rettet mot barn med DS, men også der

er forskningen om vokabularutvikling er mangelfull. Jeg har i denne oppgaven valgt å presentere tre fagfelleverderte studier som finner dokumentert effekt på vokabularutvikling hos elever med DS. To handler om effekten av “systematisk” tilnærming på vokabularutvikling hos barn med DS. Den tredje beskriver evne til statistisk læring der innsats mot variasjon i input vil styrke elevenes evne til å tilegne grammatiske strukturer, det vil si styrke utvikling av dybdevokabular.

Mennesker med DS utvikler seg jevnt over tid slik som andre gjør, selv om utviklingen ikke går i samme tempo (Deckers et al., 2019, Næss et al., 2017). I forhold til vokabular utvikling hos barn og ungdom med DS er forskning motstridende og effekten av tiltak er fortsatt dårlig dokumentert. Det er fremdeles uklart hvorvidt det er innsats for vokabular stimulering som fører til forbedring av språklige ferdigheter eller hvorvidt forbedring av språklige ferdigheter skjer som følge av utvikling generelt (Loveall et al., 2016, Smith et al., 2020).

Forskningen på vokabularintervensjoner med barn og ungdom med DS viser signifikant effekt på utvikling av bredde vokabular. Hovedfunn i forskningen er at vokabularets ferdigheter kan tilegnes, forbedres og utvikles med systematisk, hyppig og hensiktsmessige trening (Burgoyne, Duff, Clarke, Buckley, Snowling & Hulme, 2012, Næss et al., 2017, Smith et al., 2020). Oppfatningen av hva er systematikk varierer. I omfattende studie av Næss, DSL+ prosjekt (2017), defineres “systematisk innsats” som 30 minutter daglig i to 20 ukers blokker, der elevene trener både på ordets semantisk innhold og enkelt grammatikk (morfem) ved å ta i bruk digital bildebok. En slik systematisk innsats viser signifikant effekt på utvikling av bredde vokabularet. Tilsvarende funn finnes hos Burgoyne mfl. (2012) der øving på fonologisk bevissthet gjennom lesing gir signifikant effekt på korrekt bruk av innlærte ord i ekspressiv språk. Intervensjonen er daglig innsats på 40 minutter i en tidsperiode på 40 uker.

Begge studiene viser dokumentert effekt av “systematisk innsats” på breddevokabular hos elever med DS. Riktignok finner begge studiene at til tross for signifikant forbedring av breddevokabularet og ekspressive språkferdigheter evner ikke elevene i studiene å generalisere innlærte ord og bruke ordene i andre kontekster og sammenhenger. Det er altså ikke funnet effekt på utvikling av elevenes dybdevokabular. Generelt er sammenhengen mellom bredde- og dybdevokabular er enda ikke godt forstått (Vermeer, 2001). Vermeer (2001) viser i sin forskning at bredde og dybde vokabularet er to dimensjoner av ett og det samme fenomenet, derav vokabularets bredde er viktig for utvikling av vokabularets dybde og omvendt. Nyere

forskning viser at varierende input støtter barn og ungdoms evne til å fange grammatiske språklige strukturer, som kan føre til generalisering av innlærte ord (Plante, Patterson, Gomez, Almryde, White & Asbjørnsen, 2015, Torkildsen, Dailey, Aguilar, Gómez & Plante, 2013). Lignende funn finnes det hos Brinchmann, Hjetland og Lyster (2016) der forsker gruppe finner forbedring av vokabular ferdigheter hos typisk utviklede barn ved å implementere elementer av statistisk læring i undervisning. Variasjon i input støtter evne til statistisk læring som kan føre til utvikling av dybde vokabularet. I lys av manglende eksisterende forskning på feltet påpeker Næss mfl. (2017) at det er trolig i fremtiden kan være avgjørende å kombinere elementer av statistisk læring med eksplisitte strategier i undervisningen basert på dialog (Næss et al., 2017, s. 15). Videre viser Lyster, Lervåg og Humle (2016) og Torkildsen mfl. (2020) at bredde og dybde vokabularet forbedres ved bevisst innsats i høy variabilitet i ordets avledningsmorfem. I tillegg påpeker flere forskere at det er viktig å stille elever passende krav og gi riktig støtte slik at både potensialet for utvikling og mestring ivaretas hos denne gruppen (Næss et al., 2017, Smith et al., 2020).

3 Teori.

Formålet med dette kapittelet er å presentere utvalgt teori som er relevante for å kunne besvare problemstillingen. Ved å gjøre rede for valg av teorier i kvalitativ undersøkelse, synliggjøres min posisjon i forskningsfeltet, samt gjør meg bevisst over de konklusjonene jeg kommer til å trekke.

3.1 Sosiokulturell utviklingsteori

Vokabularutvikling som innledningsvis nevnt (kap.1.3.2) er uløselig knyttet sammen med tenking som er individets høyre psykologiske prosess, hvor påvirkning av miljø og/eller individets forutsetninger vektlegges forskjellig innenfor ulike vitenskaper (lingvistikk, psykologi, kognitiv psykologi) og avspeiles over tid i ulik pedagogisk praksis (Bråten, 2018). Kognitivism, sosial kognitivism og sosiokulturell teori er ulike teorier som beskriver utvikling/ læring, der felles for disse er at kunnskap om vokabularutvikling er en konstruksjon. Differensiering ligger i hvordan vokabular ferdigheter utvikles og i hvilken grad miljø påvirker barns og ungdoms utvikling i en bestemt kulturell og historisk kontekst.

Kognitivism (Piaget) anser utvikling som individets aktive konstruksjon av kunnskap: kognitive skjemaer - tale – tenkning, der utviklingsretning går fra det individuelle til det sosiale (Bråten, 2018). Sosial- kognitivt tilnærming (Bandura) ser på utvikling/læring som selvregulert samspill mellom personlige faktorer (kognitive, affektive og biologiske), atferd (motivasjon) og sosiale hendelser (Bandura, 1986 i Bråten, 2018, s.165). Disse tilnærmingene anser utvikling som et resultat av samspill mellom to faktorer: den biologiske og den sosiale. På den ene siden av skala er de medfødt barnets egenskaper, IQ måling som forutbestemte barnets utviklingsforløp. På den andre siden er miljøets påvirkning som legger forholdene til rette for å oppnå deltakelse og inkludering (Minson, Hammer & Veresov, 2016).

I denne studien forstås vokabularutvikling i lys av sosiokulturell teori der utviklingsprosess kan kort presenteres på følgende måte: kultur – tale – tenkning, der utviklings/lærings retning ved vokabularutvikling går fra de sosiale relasjonene til den individuelle forståelse (Veresov, 2017, Vygotsky, 1978). Dette er Vygotskys lov om utvikling av de høyere mentale funksjoner og er formulert på følgende måte:

«Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapyschological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals» (Vygotsky 1978, s.57)

Den viktigste aspekt i denne loven er det som skiller Vygotsky fra alle andre teoretikere og handler om at utviklings opprinnelse ligger i det sosiale. Høyere mentale funksjoner kan utvikles i sosial samhandling, men bare dersom det sosiale er “*emotionally and mentally experienced that later become an individual intra-psychological category*” (Minson et al., 2016, s.334). Det betyr at det er ikke nok å bare sørge for det sosiale rundt barnet, det sosiale må også være meningsfullt, der barnet opplever emosjonelle og intellektuelle erfaringer, i Vygotsky terminologi handler det om *perezhivanie* (Veresov, 2017). Dette refererte Vygotsky til som “drama - opplevelser” og illustreres av Vygotsky i en kjent eksempel om to barn som disser. Det ene barnet mestrer å disse, mens det andre får ikke helt til. Barnet som ikke mestrer observerer barnet som mestrer i en sosial samhandling og det oppstår en konflikt/drama i barnets selvet (Veresov, 2017 a). Evne til å disse ligger i barnets nærmeste utviklingszone, men fordrer at miljøet rundt barnet ser barnets potensielle og hjelper barnet første gangen. En voksen vil observere at barnet trenger hjelp og lære barnet å disse gjennom alle psykologiske redskaper, som språk, mimikk og gester (Vygotsky, 1983). En voksen vil forklare barnet hvordan barnet kan bruke kroppen for å disse selv, vise og hjelpe til på veien. Neste gang klarer barnet å disse selv og da har den interpsykologisk funksjon blitt til intrapsykologisk funksjon og utvikling har skjedd. Alternativt ser en voksen at barnet er fortvilet og disser barnet uten å forklare eller lære barnet å disse selv. I så tilfelle er barnet med i den sosiale samhandlingen - han/hun er med å disser med barnet som mestrer, men barnets potensielle til å lære å disse selv har ikke blitt sett av voksen i dette tilfellet (Vygotsky, 1978). Interpsykiske prosesser handler om prosesser som først skjer blant mennesker i de sosiale situasjoner. Høyere mentale funksjoner er først interpsykiske, men gjennom mediering og internalisering av språket blir til slutt intrapsykisk som betegner de individuelle mentale funksjoner (Vygotsky, 1978).

Relasjon mellom det biologiske, mentale og det sosiale er komplisert i følge Vygotsky (1983) når han snakker utvikling. Det er ikke slik at et barn med IQ på x, evner y og motsatt - forholdet er ikke lineært. I følge Vygotsky (1978) har hvert barn sitt unike potensielle, og det er miljøet rundt barnet som skal se det unike barnet og fremme utviklingen i den nærmeste

utviklingssonen. Når ungdom med DS besitter med en del vansker med ordforståelse og/eller produksjon av forståelig tale blir ofte lærerens valg av metoder og innhold i opplæringer rettet mot ungdommenes vansker, definert som et avvik med sin grenseverdi og følgelig er potensialet for utvikling er ofte tatt for gitt (Lorentzen, 2019). Videre utfordrer Næss mfl. (2019) miljøets holdninger om at uvanlige barn har fiksert, stagnert utviklingsforløp og viser i sin forskning at elever med DS språklige ferdigheter kan utvikles og forbedres til tross og på grunn av de vanskene barn besitter i. Dette er i tråd med den relasjonelle forståelsen av utviklingshemning der forhold mellom det biologiske, det mentale og det sosiale er i en komplisert avhengighetsforhold (NOU 2016: 17).

3.1.1 Vokabularutvikling i sosiokulturell tilnærming

Vokabularutvikling som nevnt i kapittel 1.3.2 forstås i denne studien som utvikling av mental leksikon, det vil si utvikling av helhetlig lingvistisk system som består av leksikalsk kunnskap/semantisk innhold, fonologi og grammatikk/form (Bloom & Lahey, 1978). Språkproduksjonen som er i fokus i denne studien er resultat av individets tenkning som etter Vygotsky (1978) er ansett for å være en prosess som går gjennom flere faser med gradvis og flytende overgang: det primitive, det naive, det ytres tegn stadium og det internaliserte stadium. Prosessen kjennetegnes ved overgang fra ordets kvantitet til ordets kvalitet der barnet tenker i synkretiske bilder, komplekser og begreper til slutt i en kontinuerlig samhandling og samspill med andre (Dale, 2016, s.46). Fra språklige input ansikt mot ansikt utvikles forståelse av at andre mennesker bærer med seg følelser og tanker som er alltid rettet mot noe, noe som barnet begynner å respondere på ved å fokusere på de tredje objekter som felles oppmerksomhet ble rettet etter. Hukommelse begynner å generalisere erfaringer, betydninger av de første etablerte ord knyttes til voksnes ordbetydninger og formes av miljø. Språkforståelse kommer alltid før språkproduksjon. Barna tenker om de samme objekter som nevnes av voksne, men de tenker annerledes, i andre strukturer ved å koble sine erfaringer, følelser og assosiasjoner ved å bruke (fra starten av) ord om hele objektet, ikke deres deler eller egenskaper (Lian, 2017, Vygotsky, 1978). Gradvis utvikling av individets kognitivt kapasitet til å bearbeide visuell og auditivt stimuli, det vil si utvikling av kognisjon gjør barnet i stand til å kunne bruke språket (indre tale) for å legge planer, styre og tenke selv. Den indre tale er grunnlaget for selvrefleksjon og bevissthet. I tillegg til den indre tale befinner

barnet seg i en sosial/kulturell kontekst med ytre påvirkning der det sosiale språket er i følge Vygotsky(1978) grunnlag for kommunikasjon og tilegnelse av vokabular og språk. I denne prosessen vil barnets tenkning frigjøres fra de visuelle og konkrete situasjoner og barnet går over fra å tenke i komplekser til å tenke i begreper - internalisering av språket finner sted. Vygotskys (1978) begrep internalisering er ment å forklare overgang fra sosial handling til individuell forståelse (Reddy, 1996 referert i Lorentzen, 2019) og viser hovedtrekk i språkutvikling og vokabulartilegnelse hos typisk utviklede barn. Tenkning i komplekser omfatter barnets dagligdagse/spontane begreper, mens abstrakt tenkning og beherskelse av barnets evne til å mestre sine egne høyere mentale funksjoner danner grunnlag for etablering av akademiske/vitenskapelige begreper.

Vygotsky (1983) tilnærming til forståelse av språkutvikling hos typisk utviklede barn gjelder også barn med kognitive utfordringer. Vygotskys (1983) forskning rettet mot døve og blinde barn viser til at biologisk "defekt" av øye/øre bør ikke oppfattes som minus og svikt, men snarere som en annen kilde til utvikling av høyere mentale funksjoner (Veresov, 2017). Vygotsky forskning i begynnelsen av 1920 viser at individets mental vesen utvikles gjennom å kompensere for biologiske svikter for å overvinne hindringer som både typisk utviklede og barn med «defekt» møter i sin sosialiseringssprosess. Han konkluderer at bruken av Braille skrift igangsetter høyere mentale prosesser, men vil ikke lære et menneske som er blind å se (Vygotsky, 1983). Ettersom barn og ungdom med DS kjennetegnes med redusert hjernevolumer (Hamburg et al., 2019) kan utfordringer med hukommelsen etter Vygotsky (1983) kompenseres med utvikling av forståelse. Biologisk svikt i taleorganer hos barn og ungdom med DS (Martin et al., 2009) kan kompenseres ved å ta i bruk alternativ og supplerende kommunikasjonstiltak. Imidlertid bør barnets «svikt» etter Vygotsky (1983) setter i gang prosesser for å overvinne og kompensere for sosiale konflikter som barnet møter i den fysiske verden. Dagens opplærings arena blir da den viktigste kilden til mental utvikling, utvikling av forståelse ved å sørge for utvikling av barns og ungdoms bredde og dybde vokabular. Imidlertid etter Vygotsky (1978) ligger utviklingsmuligheter i framtiden, i form av «spirer» i denne mentale verden. Lærerens oppgave blir da å slå på de mekanismene, legge forholdene til rette for å etablere den nærmeste utviklingssonen.

3.1.2 Vokabularutvikling i den nærmeste utviklingszone

Utvikling i den nærmeste utviklingssonen går fra det sosiale ved å ta i bruk de fysiske redskapene, eksempelvis tegn, symboler og teknologiske hjelpemidler (pc, iPad) til det individuelle med at barnet lærer først å samhandle, delta og kommunisere med verden for å deretter internalisere disse samtalene og utvikle språklig tenking (indre tale), og til slutt produsere ord som refererer til begreper. Denne prosessen forutsetter en voksen som sørger for å formidle kulturens redskaper gjennom samhandling og samarbeid mens eleven beveger seg i den nærmeste utviklingssonen (Margolis, 2020, Minson et al., 2016). Vygotsky (2011) definerte den nærmeste utviklingssonen på følgende måte:

«The zone of proximal development of the child is the distance between the level of his actual development, determined with the hjelp of independentlig solved tasks, and the level of possible development, defined with the hjelp of tasks solved by the child under the guidance of adults or in cooperation with more intelligent peers» (Vygotsky 2011, s. 201).

For å oppnå utvikling i den nærmeste utviklingssonen er det viktig at eleven har tilgang til det sosiale og de klokere/intelligente andre. Når elever mottar hjelp til å løse en oppgave utenfor elevens rekkevidde må eleven få anledning til å møte andres måte å tenke på (Margolis, 2020). Vygotskys bidrag (1978) handler om miljøets påvirkning for utvikling av de høyere mentale funksjoner, der forståelsen av potensialet barnet har for språk/vokabularutvikling omhandles i lys av kognisjon der han trekker fram både oppmerksomhet, hukommelse, logisk tenkning og problemløsning. Dermed betraktet Vygotsky (1978) utvikling som dialektisk forhold mellom det mentale og det sosiale. Videre poengterer Vygotsky (1978) i sitt verk at innhold i samhandlingen avgjørende for å oppnå utvikling i den nærmeste utviklingssonen hos eleven. I konteksten av vokabularutvikling som utvikling av mental leksikon vil dette bety at faglige og akademiske begreper må introduseres eleven i oppøringen (Vygotsky, 1978). Danning av faglige/akademiske begreper i opplærings situasjoner er mulig bare på individets grunnlag (det aktuelle utviklingsnivå) og på bakgrunn av det eleven kan fra før (elevens spontane begreper). Når faglige begreper innføres vil bruken av spontane begreper løftes under forklaring av faglig begrep, derav vil introduksjon av faglige begreper påvirke utvikling av spontane begreper og fungere som en sone for deres proksimale utvikling (Margolis, 2020). Følgelig er utvikling av spontane og akademiske begreper i et gjensidig avhengighetsforhold og er en langvarig prosess i følge Vygotsky (1978). For øvrig er utvikling av spontane og akademiske

begreper særlig krevende ettersom det kan være utfordrende å sette grense mellom dybde og bredde vokabular og svaret hva er hva handler om hvordan vokabular defineres og måles (Schmitt, 2014) og mekanismene som ligger bak tilegnelsen av bredde- og dybdevokabularet er ikke godt kjent (Vermeer, 2001).

Beslutningen rundt valg av innhold og mål i vokabularutviklingsarbeid er spesielt utfordrende for lærere som arbeider med ungdom med DS ettersom tradisjonell forskning tilsier at disse barna forstår mer enn hva de evner å uttrykke (Martin et al., 2009). Imidlertid viser nyere forskning at kvalitet av ordets betydning/ dybde vokabular er veldig ofte overvurdert (Laws et al., 2015, Næss et al., 2017, Smith, Næss & Jarrold, 2017). Ettersom vokabularet i denne studien forstås som mental leksikon, handler utvikling av vokabularet både om ordets leksikalsk/semantisk betydning ut i fra ordets lydstruktur og detaljer kunnskap om ordets form/ morfologi og syntaks (Høigård, 2019). Hvordan individer tilegner ordets leksikalsk betydning og ordets grammatikk til å bruke å sette innlærte ordene sammen i flere kontekster er omdiskutert tema i forskningsfelt og tas i kapittel 2.2 og 2.3 (Perfetti, 2007, Plante et al., 2015).

3.1.3 Scaffolding som vei for å konstruere den nærmeste utviklingssonen

Begrepet scaffolding (stillasbygging) ble introdusert av Wood, Bruner og Ross (1976) og beskriver hvordan samspill mellom elev og lærer kan gradvis struktureres/monteres og/eller delvis demonteres/flyttes/fjernes for å oppnå optimal utvikling der barnet skal løse oppgaver som er ut av barnets rekkevidde. Scaffolding er i følge Bruner (1976) hjelpen lærere gir eleven slik at eleven oppnår utvikling i den nærmeste utviklingszone. Lærerens rolle i opplæringsprosess er å støtte eleven gjennom modellering, forsterkning, instruksjoner og tilbakemeldinger. Målet er at eleven skal kunne nå litt lengre enn han/hun hadde gjort på egen hånd ved hjelp av en intelligent annen. Hjelpen tilpasses/nedskaleres gradvis etterhvert som eleven mestrer mer og mer på egen hånd. Hjelpen flyttes så til et annet område når målet er nådd og eleven får til å løse oppgaven selvstendig. Den intelligente andre er i annenreguleringsprosess en aktiv deltaker, men når eleven oppnår større grad av

selvregulering vil den intelligente andre ta en mindre og mindre rolle i opplæringen (Bråten, 2018)

Nødvendig forutsetning for å oppnå utvikling er evne til å forstå elevens unike utviklingssoner (Vygotsky, 1978). Valg av innhold i undervisningen påvirker graden av lærerens støtte hvor målet er å løfte fram elevenes aktuelle nivå og aktivere høyere mentale funksjoner. Repeterende og lite utfordrende innhold i opplæringen fører ikke til overgang fra kvantitet av innlærte ord til kvalitet slik at utvikling finner sted (Vygotsky, 1978). I så tilfelle bygges stillas for nært eleven og i verste fall kan bygging av stillas for nært hindre elevens utvikling. Scaffold i sin opprinnelige betydning som “en støtte” får betydning “a raised wooden platform used formerly for the public execution” (Crowther, 1998, s.1046).

På den ene siden kan stillasbygging sammenlignes med den ideelle realiseringen av prinsippet om tilpasset opplæring hvor undervisnings organisering, valg av mål og innhold tilrettelegges for å utnytte elevenes potensial i den nærmeste utviklingssonen. Riktignok er praktisk realisering av Bruner (1976) sine ideer ikke vært helt i samsvar med Vygotskys (1978) sine tanker om hva er den nærmeste utviklingssonen og hvordan oppnås utvikling. Prosessene i den nærmeste utviklingssonen er ikke begrenset til samhold og samvær med læreren og har langt tidshorisont (Margolis, 2020, Veresov, 2017). Studien til Magolis (2020) har vist at lærere i flere tilfeller benytter scaffolding som et verktøy for å opprettholde motivasjon og felles oppmerksomhet der det kognitive, de høyere mentale prosessene ikke er ivaretatt tilstrekkelig. Til tross for at samhandling, samarbeid og interaksjon er nødvendige forutsetningene både for scaffolding og i den nærmeste utviklingssonen praktiseres scaffolding-prinsippet med mye kontroll og dominering av læreren i elevenes arbeid (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010). Dette er i strid med Vygotsky (1978) tanker om at gjennom samhandling og samspill etableres den nærmeste utviklingssonen.

Hittil har jeg rettet fokuset mot verket til Vygotsky (1978, 1983) og presentert vokabularutvikling i lys av sosiokulturell teori. Vygotsky har lagt vekt på utvikling av høyere mentale funksjoner. Høyere mentale funksjoner avhenger av naturlige/organiske funksjoner som er naturlige hukommelse og oppmerksomhet (Vygotsky, 1983). I det neste underkapittelet presenterer jeg forskningen som fokuserer i større grad på biologiske prosesser og hvordan disse kan aktiveres/stimuleres i opplæringen. Særlig viktig er dette ettersom elever med DS har genetiske svikt i tråd med den medisinske forståelsen av

utviklingshemming som påvirker hukommelse og oppmerksomhet. De naturlige former for hukommelse og oppmerksomhet påvirker individets med DS evnen til å respondere på ytre stimuli ved vokabulartilegnelsen (Deckers et al., 2019, Næss et al., 2017)

3.2 Den leksikalske kvalitetshypotesen – LQH

Den leksikalske kvalitetshypotesen (LQH) handler om utvikling av ordets betydning/mening og viser til sammenheng mellom bredde og dybde vokabular (Perfetti, 2007). Perfetti (2007) viser i sin forskning at raskt gjenkjenning og gjenhenting av ordets meningsinnhold (semantikk) ut i fra ordets fonologisk form avhenger av hjernens prosesseringstid. Jo tettere semantiske forbindelser, jo fortere vil man kunne gjenkjenne og produsere nødvendige ord i en gitt kontekst. Høy kvalitet på ordets representasjon kjennetegnes med optimal prosesseringstid og inkluderer både veldefinerte og delvis overfladiske representasjoner av ordets form (ortografi og fonologi) og fleksible representasjoner av ordets mening (semantikk), noe som muliggjør rask og pålitelig gjenfinning og gjenkalling av ordets betydning fra arbeids- og fonologisk minne til videre bruk. I tråd med LQH hypotesen (Perfetti, 2007) vil man øke prosesseringshastighet ved blant annet å aktivere bakgrunnskunnskap om ordets semantisk innhold og knytte elevenes personlige erfaringer og interesser til begreper. Semantiske nettverk tettes gjennom systematisk bruk av assosiasjoner, synonymer og antonymer, der barn får tilgang til blant annet høyfrekvente ord og ord med dobbelt betydning.

Utvikling av ordets betydning/mening som kan refereres til et objekt når ordet høres eller sees i skriftlig form er i tråd med den Ogden og Richards (1923) semantisk trekant. Referentene kobles til innholdsord – substantiver, verb, adjektiver (Golden, 2019) og åpner for å kategorisere ting individet ser eller opplever. Deretter dannes innhold i individets ytre, et slags mentalt bilde av ting og/eller hendelse. Denne prosessen i Vygotsky(1978) refereres til spontane begreper der ordets form i utgangspunkt er tilfeldig og usystematisk, men etter hvert i opplærings situasjoner vil ordets personlige innhold gjennom assosiasjoner, følelser og erfaringer løftes opp til et høyere generaliseringsnivå. Når individets semantisk nettverk blir tett nok, blir ordets grammatiske nyanser (funksjonsord, preposisjoner, modalverb, sammensatte ord og dens bruk i ulike kontekster) utvikles delvis naturlig og intuitivt på bakgrunn av eksisterende mengde av ord (Perfetti, 2007). En slik forståelse om forhold

mellom grammatikk og semantikk resulterer ofte i at innhold i språkstimulerende tiltak rettes mot barnets fonologiske og semantiske ferdigheter, mens færrest fokuserer på morfologi og preposisjoner (Næss et al., 2017).

Vermeer (2001) koblet tetting av semantisk nettverk til sammenheng mellom bredde- og dybdevokabularet. Dybdevokabularet (kap. 1.3.2) forutsetter kjennskap til både ordets semantikk, fonologi og grammatikk, det vil si handler om ordkunnskap av høy kvalitet. Jo flere ordets identiteter tilegnes og lagres i individets hjerne, jo større individets forutsetninger for å møte ord med ukjent betydning. Videre viser Vermeer (2001) og Schmitt (2014) at det er vanskelig å oppnå vokabularets bredde uten å ha god kvalitet i vokabularets dybde. Imidlertid er ungdoms med DS genetisk forandring i hjernens hippocampus påvirker bevisst tenkning og hurtige refleksjoner rundt ordets semantiske identiteter (Lott & Dierssen, 2010, Lanfranchi et al., 2010). Dessuten har ungdom med DS redusert evne til å holde fokus på det som er viktig og sortere vekk det som er forstyrrende i læringsammenheng (Lanfranchi et al., 2010, Næss et al., 2019). Dette resulterer i at ungdom med DS utelukker bruk av modalverb og preposisjoner, de strever med bøyingsregler av både verb og substantiver, klarer ofte ikke å bruke innlærte ord i andre kontekster og sammenhenger (Loveall et al., 2016). Dette betyr at graden av språklige input omgjort til inntak og videre gjenbruk av vokabularet er utfordrende for ungdom med DS (Laws & Bishop, 2003).

Nevrologisk forskning rettet mot tospråklige barn og typisk utviklede barn i de siste 15 år forbundet vokabular tilegnelse med individets evne til statistisk læring (Torkildsen, 2012). Evne til statistisk læring kan bidra til å styrke tilegnelse av ordets og setningens grammatiske strukturer og forskning til blant annet Plante mfl. (2015), Torkildsen mfl. (2013) og Smith (2020) viser at manipulering av variasjon i input støtter evne til statistisk læring ved stimulering for ikke- språklige domener i individets hjerne.

3.3 Statistisk læring/variasjon i input

Statistisk læring handler om individets implisitt og intuitivt evne til å rette oppmerksomhet, oppdage og generalisere avhengighet i auditive, visuelle og motoriske mønstre i omgivelser (Plante et al., 2015, Lian, 2017). Det er spesielt auditive og visuelle input som er viktige for vokabularutvikling ettersom språket består av mønstre. I den auditive input inngår statistiske

egenskaper ved lyder som glir inn i hverandre, stavelser og morfemer som hører sammen og ytringer i omgivelser som er implisitt registrert av den menneskelige hjernen. Visuelle stimuli omhandler input registrert gjennom øyene, eksempelvis bilder, farger, skriftlig tekst, konkrete eller gjenstander (Lian, 2017)

Når barnet evner til å fange opp hvor et ord stoppet og hvor et annet ord starter fra talestrøm uten pauser, erkjenner barnet ordets betydning. Videre begynner barnet å identifisere hvilket ord møtes ofte sammen dermed tilegnes grammatikk implisitt. Torkildsen (2012) refererer til internasjonal forskning og anser for det første at barnets tilegnelse av språklige grammatiske mønstre er korrelerer med barnets evne til statistisk læring. For det andre viser både Torkildsen (2012) og Lian (2017) at både barn og voksne med utfordringene med språket har redusert evne til statistisk læring. For det tredje viser forskning til Plante mfl.(2015) og Torkildsen mfl. (2013) at økt variasjon i input bidrar til at barnet kan bruke innlærte ord i andre kontekster, det vil si variasjon i input styrker evne til generalisering. For øvrig konkluderer Lyster, Lervåg og Hulme (2016) at bevisst innsats for morfologitrening viser effekt i utvikling av vokabularbredde.

Plante mfl. (2015) har sammenlignet læringseffekt av morfemer med 24 verb, som ble presentert bare en gang mot bruk av morfemer med 12 verb som ble presentert to ganger hvert og viser at det er ikke antall repetisjoner som fremmer generalisering av grammatisk bruk av verb og spontan bruk av presenterte morfemer, men unike variasjoner av verb typer som ble presentert gir positivt effekt for generaliseringsevne. Lignende sammenheng mellom utvikling av evnen til å fange enkelt regelmessighet i setnings grammatikk og stor variasjon/lav repetisjon funnet Torkildsen mfl. (2013) hos unge voksne med språkvansker. For øvrige støtter Næss mfl (2017) seg på internasjonalt forskning og viser til funn at antall unike eksemplar av ordets referenter – ulike bilder som illustrerer ordet, forskjellige stimuli i tale versus tone bruk og ulike stemmer (voksens stemme, barnets stemme) og variasjon i ordets morfologiske elementer med samme prefikser og suffikser (u/venn, u/redd, mis/nøye; venn/skap, sikl/ist, vanske/lig) fremmer læringseffekt i vokabularutvikling.

Ungdom med DS er en gruppe med språkvansker som karakteriseres med forsinket/avvikende tilegnelse av ordets morfologiske og syntaktiske identiteter (Chapman, 2006).

Eksisterende forskning viser at lav variasjon i språklig input bidrar til at individet fokuserer i større grad på ordets fonologisk form, og ikke på grammatiske mønstre i språket (Evans, Saffran & Robe-Torres, 2009, Lian, 2017, Torkildsen et al., 2013). Dessuten viser forskning

en sammenheng mellom evne til statistisk læring og språkferdighetene som eksisterer uavhengig av kognisjon, arbeidsminne og intelligens (Evans et al., 2009, Lian, 2017). Dette betyr at ved å manipulere variasjon i input styrkes hjernenes områder som er ikke opprinnelig ansvarlige for språktilegnelse og høyere mentale funksjoner kan aktiveres.

3.4 Vokabularutvikling hos ungdom med DS

Utvikling av vokabularet hos barn og ungdom med DS er forsinket i forhold til typisk utviklede barn og samvarierer med vokabularet hos barn med samme nonverbale mentale alder (Næss et al., 2016). Før barnet begynner å snakke lærer barnet regler om lyder, grammatikk og ordets betydning. Deretter lærer barnet å produsere forståelig tale for å gi uttrykk for sine ønsker, følelser, behov. Disse reglene gjenspeiles i utvikling av mental leksikon derav vokabularets ferdigheter berører både fonologi, syntaks, morfologi, semantikk og pragmatikk i Bloom & Lahey språkmodellen (1978). Derfor vil jeg i denne delen av studien rette blikket for forskning som forklarer hvilke kognitive utfordringer fører til at barn og ungdom med DS streber med tilegnelse av vokabular ferdigheter. Samtidig vil jeg koble Vygotsky (1978) tilnærming til språkutvikling som indikerer hva kan forventes av barnet og hvordan vanskene kan ivaretas av miljø med gradvis og flytende overgang fra det primitive, det naive, det ytres tegn stadium til det internaliserte stadium, hvor barnet tenker i synkretiske bilder, komplekser og begreper til slutt (Dale, 2016, s.46).

I det primitive (førspråklige) fasen utforsker barn med DS den visuelle verden i mindre grad sammenlignet med typisk utviklede barn som forklarer variasjon i vokabularet hos ungdom og voksne individer med DS i framtiden (Smith et al., 2020). Blant de biologiske bestemte vansker peker forskning på individets med DS nedsatt syn og hørsel som er nødvendige forutsetninger for utvikling av vokabularet (Malt et al., 2013, Martin et al., 2009, Roberts et al., 2007). Forskning tyder på at de visuelle ferdigheter (visuelle korttidsminne) og assosiativ læring er relativt styrke hos barn med DS og bevart hos voksne med DS (Lott & Dierssen, 2010). I forhold til det auditive korttidsminnet som ansvarlig gjøres for å oppfatte og bearbeide språklige input tyder forskning på at arbeidsminnekapasitet er begrenset hos individer med DS og blir svakere med alderen (Chapman, 2006). Biologisk bestemt egenskaper hos barn og ungdom med DS fører til at allerede i den førspråklige fasen karakteriseres barn med DS med lite eller ingen bruk av øyekontakt, som hindrer å

oppretholde felles oppmerksomhet mot fysiske gjenstander i samspill mellom barn og mor (Roberts et al., 2007). Oppmerksomhetsvansker gjør det vanskelig for mødrene å bidra i samtalen med små barn, som i sin tur kan ha negativ påvirkning på utvikling av vokabularets bredde (Deckers et al., 2019). Barn med DS bærer manglende oppmerksomhet fra førspråklig fase gjennom hele livet (Roberts et al., 2007). For å ivareta ungdommenes med DS oppmerksomhetsvansker bør forholdene legges til rette ut i fra ungdommenes aktuell utviklingsnivå der ungdommenes forkunnskaper, erfaringer og assosiasjoner med ordene “vekkes til live” (Næss et al., 2015). Samtidig bør læreren balansere mellom sin rolle som instruktør/mester og veileder for å legge forholdene til rette for utvikling av vokabularet i den nærmeste utviklingssonen.

Fonologiske utfordringene vises når barnet gradvis går over fra det naive til den ytre tegn stadium/6-18 måneder (Deckers et al., 2019, Stray-Gunderson, 1986, referert i Roberts 2007) ved produsering av første ord. Talefeil ved sletting av endelige konsonanter er vanlig blant førskolebarn og eldre barn med DS sammenlignet med typisk utviklede og eliminering av fonologiske prosessene går i saktere tempo der produksjon av forståelig tale er en livs utfordring for individer med DS (Roberts et al., 2007). Årsak til uforståelig tale delvis forklares ut i fra biologisk svikt i taleorganer og nedsatt arbeidsminnekapasitet, men forskning bekrefter også omgivelsenes talemønster, bruken av kompliserte setningsstrukturer, skurert stemme og tonehøyde kan hemme fonologisk utvikling hos individer med DS (Stoel-Gammon, 1997, referert i Robins et al., 2007). Spenningsfelt rundt språkproduksjon av første ord hos barn med DS ligger mellom 1 år og 9 måneder og 4-5 årsalder, der noen få utviklet ikke talespråk ved skolestart i det hele tatt (Berglund et al., 2001 referert i Deckers et al., 2019). Barn med DS produserer to/tre ord setninger når vokabularets bredde er 100 ord, men typisk utviklede barn klarer å gjøre det med vokabularbredde på 15-50 ord (Smith et al., 2020). Forskning viser at vokabularbredde hos barn med DS utvikles med alderen, men i mer saktere tempo enn hos typisk utviklede barn (Deckers et al., 2019).

Nødvendig forutsetning for å kunne bruke ord i tale er for det første å forstå ordet - lære dens betydning (språklige uttrykk pluss semantisk innhold) som etter Vygotsky (1978) handler om internalisering av språklige input. For det andre handler det om å tilegne ordets betydning i forhold til ordets grammatiske og syntaktiske funksjoner for å kommunisere med verden. På den ene siden tilsier eksisterende forskning om språk og DS nasjonalt og internasjonalt at ekspressive språkferdigheter, evne til å uttrykke seg er sterkere hos individer med DS enn

ordforståelse (Martin et al., 2009). På den andre siden viser Næss, Engevik og Hokstad (2017 a), Laws mfl. (2015) og Deckers mfl. (2019) at barns med DS evne til å uttrykke seg er ofte overvurdert og fører til undervurdering av utbytte av språkstimulering. Dette fører til at systematisk arbeid med språk og vokabular for elever med DS avtar allerede på barnetrinn til tross for at flere forskere er enig i at dybdevokabular i sammenligning med breddevokabular er et kjempe utfordring for individer med DS (Næss et al., 2017, Smith et al., 2017).

I lys av den manglende forskning rettet mot unge voksne med DS konkluderte Chapman (2006), Rondal og Comblain (2002) med at morfologi, syntaks og fonologi fortsatt er områder med relativ svakhet hos ungdom og voksne med Downs syndrom, mens semantikk og pragmatikk fortsatt er områder med relativ styrke. Dessuten viser forskning at tilegnelse av verb er vanskeligere for individer med DS sammenlignet med substantiver (Loveall et al., 2016). Imidlertid regnes individets med DS språkproduksjon og språkforståelsen som stabile fra 14 til 50 år (Rondal & Comblain, 2002).

En annen motstridende funn i forskning relatert til unge voksne med DS er ungdommenes begrenset evne til å tilegne morfologiske og syntaktiske språklige ferdigheter som følge av genetiske årsaker hos individet med DS (Fowler, Gelman & Gleitman, 1994). Særlig utfordring for ungdom med DS er tilegnelsen av verb kunnskap. Verb kunnskap inneholder både semantisk og syntaktisk informasjon, representerer handlinger/ending av tilstand og ansvarlige for å koble andre ord i setninger sammen. Mekanismen for tilegnelse av verb er ikke godt forstått og flere forskere forklarer vanskene ut i fra nedsatt arbeidsminne hos individer med DS (Loveall et al., 2016). Imidlertid viser forskning til Chapman, Hesketh og Kistler (2002) og Thordardottir, Chapman og Wagner (2002) at det eksisteres ikke «tak» i tilegnelsen av språklige ferdigheter, der evnen til å utvikle og tilegne seg morfologi og syntaks er til stede hos ungdom i 20 årsalder. Dessuten viser den nye neuroforskningen at tilegnelse av vokabularet ser ut å bli relativt uavhengig av IQ og arbeidsminne og tyder på at evnen til statistisk læring og manipulering med variasjon i input er viktig i språkets utviklingsforløp (Lian, 2017, Plante et al., 2015, Torkildsen, 2012).

Med Vygotskys (1978) tanker utvikles vokabularet i samhandling med andre, der ungdom involveres til felles sosiale situasjoner. Motivasjon ansees som drift kraft som styrer både oppmerksomhet og utholdenhet. Billington med kolleger (2004) henviser til Wishart (1996) og påpeker at barn med DS mangler motivasjon for å løse oppgaver, inkludert oppgaver

barnet mestrer. Ettersom barn med DS unnlater å ta i bruk de kunnskapene og ferdighetene de allerede kan, gir de lettere opp enn andre barn og får som konsekvens ikke praktisert nok gjentakelser for å automatisere språklige ferdigheter. I tillegg går de glipp av de nødvendige erfaringer man vanligvis gjør for å mestre noe på egen hånd (Fidler, 2005, referert i Næss, 2017).

4 Metode og metodologi

I denne delen av studiet redegjøres for studiens metodologiske og metodiske valg. Først redegjøres valget av den kvalitative tilnærmingen. Deretter tydeliggjøres studiens vitenskapsteoretiske perspektiv, det vil si studiens ontologi og epistemologi som danner grunnlag for vitenskapelige resultater gjennom tolkning av empiri. For å vise sammenheng mellom studiens teoretiske ramme i lys av min vitenskapsteoretiske posisjonering og valgt tolkningsperspektiv og metodisk tilnærming må forskningsprosessen beskrives detaljert fra start til slutt (Thagaard, 2019). Studiens kvalitet drøftes ved å redegjøre for blant annet validitet, reliabilitet, refleksivitet og overførbarhet. Til slutt redegjøres etiske dilemmaer.

4.1 Valg av forskningsstrategi og design - kvalitativ tilnærming

I vitenskapsteorien skilles det mellom to ulike forskningstilnærming: en kvantitativ og en kvalitativ. Med utgangspunkt i studiens problemstilling, som skal belyse fenomenet vokabularutvikling vil jeg gå i dybden gjennom å interpretere informantenes erfaringer, opplevelser, oppfatninger, forståelser ved fenomenet vokabularutvikling for ungdom med DS, følgelig plasseres denne studien i den kvalitative forskningstradisjon. Kvalitative tilnærmingen legger vekt på kvalitetene i fenomenet og søker etter dypere forståelse av fenomenet fra et subjektivt ståsted (Kvarv, 2014). Kvalitativ tilnærmingen fremhever forskning for individets meninger, motiver og kontekst betingede samfunnets prosesser som ikke kan måles i tall og/eller festes ved statistisk. Kvalitativ forskningstradisjon vektlegger deltakerperspektiv, derfor behøver ikke forskeren å involvere stor mengde av informanter (Denzin og Lincoln, 2000, Kvale og Brinkmann, 2019, Thagaard, 2019). Imidlertid er det ikke alltid uproblematisk å anvende kvalitativ tilnærming for å besvare komplekse problemstillinger. I forskningsprosessen må jeg som forskeren være bevisst og reflektert rundt sin vitenskapsteoretiske posisjonering, ettersom posisjonering vil være avgjørende for hvordan forforståelse og kontekst påvirker resultatene av studien.

4.2 Vitenskapsteoretiske forutsetninger

I samsvar med Denzin og Lincolns (2000) tankegang posisjoneres denne studien innenfor rammene av konstruktivistisk-fortolkende paradigme. Konstruktivistisk-fortolkende paradigme legger til grunn at kunnskap er utformet i en bestemt politisk, sosial og kulturell kontekst (Guba & Lincoln, 2000) og setter subjektivitet i sentrum (Malterud, 2018, s.27).

Guba og Lincoln (2000) forutsetter at plassering av studien i konstruktivistisk fortolkende paradigme fordrer en relativistisk ontologi som anerkjenner eksistens av mangfoldige, lokalt konstruerte virkeligheter. I min studie blir kunnskap om fenomenet vokabularutvikling konstruert i en dynamisk virkelighet der både mine og informantenes opplevelser, handlinger og meningsdanning om fenomenet vokabularutvikling er ikke nødvendigvis identiske, følgelig konstrueres verden blant annet ulikt av oss som tyder på at flere fortolkninger om fenomenet vokabularutvikling eksisterer og sannheten om fenomenet er flersidig, alternativt, historisk, politisk, kontekst og situasjonsbestemt (Guba & Lincoln, 2000, Kvarv, 2014).

For øvrig forutsetter plassering av studien i konstruktivistisk-fortolkende paradigme en subjektivistisk epistemologi som kjennetegnes hovedsakelig med den kvalitative tradisjonen og forfølger målene om sosial kritikk, refleksjon og transformasjon av visse sosiale produkter i menneskelivet (Guba og Lincoln, 2000). Kunnskap i konstruktivistisk-fortolkende paradigmet ansees som en konstruksjon av subjektive forståelser og meninger skapt i menneskelig interaksjon (Kvarv, 2014). Knyttet til min studie kan dette bety at jeg for eksempel (for å besvare problemstillingen) med et forsøk om å fortolke og fortelle om informantenes subjektivistiske forståelser/oppfatninger om fenomenet vokabularutvikling griper inn i informantenes virkelighet. Følgelig blir min forforståelse en del av fenomenets vokabularutvikling virkelighetskonstruksjon, mens overvunnet kunnskap i denne oppgaven blir fortolkning av informantenes fortolkninger, dvs. kunnskapen konstrueres i samhandling med informanter.

Generering og utvinning av vitenskapelig kunnskap fra dette ståsted handler for det første om metodologisk pluralisme (Seale, 1999). Dette betyr at i min studie søker jeg å erverve og begrunne kunnskap om fenomenet vokabularutvikling ut i fra min filosofiske posisjonering der forståelse av kunnskap, sannhet og vitenskapelighet preget av utforskning på individets subjektivitet i interaksjon med andre.

For det andre, studiens posisjonering i rammene av konstruktivistisk-fortolkende paradigme forutsetter en aktiv forskerens innflytelse på kunnskap som vil være i endring ved ny, addisjonell kunnskap i en dynamisk virkelighet (Guba & Lincoln, 2000, Malterud, 2018). For det tredje forutsetter plassering av studien i konstruktivistisk-fortolkende paradigme en induktiv tilnærming, det vil si at funnene kobles til allerede eksisterende teorier og forskning for å bygge opp generell kunnskap i form av begreper og/eller nye teorier (Malterud, 2018,

Seale, 1999). Induktiv tilnærming i denne studien forutsetter at jeg som forsker går inn i forskningsfelt med et bevisst og reflektert forhold til min forforståelse. For øvrig gir dette meg et rammeverk til å forstå kunnskap, sannhet og vitenskapelighet og leder studien i en hermeneutisk fenomenologisk vitenskapsteoretisk retning.

4.3 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Både hermeneutikk og fenomenologi er vitenskapsteoretiske retninger som handler om forståelse. I denne studien har jeg valgt å kombinere hermeneutikk og fenomenologi som forutsetter blanding mellom hermeneutisk fortolkning av empiri og fenomenologisk beskrivelse av fenomenet vokabularutvikling. Videre vil jeg redegjøre og vise hvordan hermeneutisk fenomenologisk tilnærming anvendes i denne studien.

I hermeneutikk skapes forståelse gjennom fortolkning av individets meningsfulle aktiviteter og handlinger der søkelyset rettes mot dypere ikke nødvendigvis artikulert meningsinnhold (Føllesdal & Walløe, 2019, Snævarr, 2017), mens i fenomenologi forklares verden for seg selv, direkte og umiddelbart (Kvarv, 2014). Etersom formålet med denne studien er å forske på fenomenet vokabularutvikling for ungdom med DS som en prosess, der informantenes forståelse og fortolkninger er med på å konstruere den sosiale virkeligheten som vi befinner oss i sammen, vektlegging av hermeneutisk tolkningsramme på den metodologiske nivå er naturlig og nødvendig (Kvarv, 2014, Snævarr, 2017).

Videre vil jeg beskrive nærmere grunnleggende prinsipper i hermeneutikk som er relevante for gjennomføring av min forskningsstudie. For det første handler det om begrep forforståelse/for-dom introdusert av Gadamer (Gadamer, 2006). Forforståelse/for-dom omfavner alle de bakgrunnskunnskaper og definerer dem som er et nødvendig vilkår for at forståelse skal være mulig (Gilje & Grimen, 2018, s.148). Gilje og Grimen (2018) presiserer at individets forforståelse er holistisk, reviderbar og kan ha en mer eller mindre bevisst og reflektert holdning (Gilje & Grimen, 2018, s.151). Dette kan bety at jeg som forsker besitter noe kunnskap på feltet, eksempelvis psykolingvistikk, begrepsapparat samt individuelle og personlige erfaringer med fenomenet vokabularutvikling. Min forforståelse av fenomenet vokabularutvikling er påvirkelig og er påvirket av reflektert relasjonell syn på barn og ungdom med DS. Forforståelsen er dynamisk og er resultat av min erfaring, tilgang til faglig

litteratur, eksisterende forskning mm. Summen av alle bevisste og ubevisste oppfatningene og holdningene et menneske har på et gitt tidspunkt kalles i hermeneutikken forståelseshorisont (Føllesdal & Walløe, 2019, s.95). Min forståelseshorisont kan sees på som kunnskap om fenomenet jeg allerede besitter, eventuelle for-dommer og forutsetningene jeg har for å tilegne meg ny kunnskap om fenomenet gjennom tolkning av ny informasjon. I min studie vil en slik ny kunnskap/det som ikke er forstått innhentes gjennom intervjuene med informanter. Når jeg skal fortolke informantenes fortellinger er det av betydning at jeg abstraherer i den grad det er mulig fra min forforståelse og for-dommer i tolkningsprosessen, slik at jeg innhenter ikke bare bekreftende informasjon som samsvarer med mine forutsetningene, men heller ny kunnskap. På den måten vil min forståelseshorisont og lærerens forståelseshorisont slås sammen og ny, revidert forståelse dannes.

Det er viktig å påpeke at forståelse eksisterer ikke uten forutsetninger som ligger til grunn og konteksten vil derfor være av betydning for hvordan forståelsen dannes (Krogh, 2014, s.54). Derfor forståelsesprosess etter Gadamer (2006) forutsetter sirkel strukturer i tankegang, der det er vekslning mellom deler og helhet og beskrives i hermeneutikken som den hermeneutiske sirkel. Anvendelse av hermeneutisk sirkel tenking innebærer at forforståelsen og ny kunnskap (det som ikke er forstått) danner en ny forforståelse - del og helhet gjensidig påvirker hverandre og helhetlig forståelse rekonstrueres i den sirkulære bevegelsen mellom det som er forstått og det som er ikke forstått (Kvarv, 2014, s.76).

I min studie begrunnes min tolkningsprosess ved å ta i bruk hermeneutisk tankegang i den holistiske forstand (Føllesdal & Walløe, 2019). Dette betyr at jeg som forsker har bevisst og reflektert forhold til min og andres forståelseshorisont, der bruken av Husserl fenomenologi kan hjelpe meg å fange informantenes forståelseshorisont. Dette er fordi at fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming kjennetegnes med annet syn på forforståelse og kontekst og innebærer at fenomenet vokabularutvikling beskrives og fortolkes «som det er» (Kvarv, 2014, s.87) uten noen påvirkning fra den ytre verden, uavhengig av kontekst og med en skarp skille mellom meg som forsker og informantenes mentale livsverden. Videre vil jeg gjøre rede for fenomenologisk posisjonering.

Fenomenologi handler om utvikling av vitenskapelig kunnskap gjennom at den reflekterende forsker beskriver mennesker og deres erfaringer og opplevelser med og forståelse av et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2019, s.78). Studiens plassering i rammene av

den kvalitative tilnærmingen og konstruktivistisk-fortolkende paradigme tilsier at vurdering av fenomenets gyldighet tar utgangspunkt i fenomenologiske beskrivelser av informantenes opplevd subjektivistiske erfaringer med fenomenet vokabularutvikling. Kvale og Brinkmann (2019) kaller det perspektiv innenfra, forståelse av sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2019, s.45). Imidlertid i følge Malterud (2018) er enhver beskrivelse farget av tolkning, og enhver tolkning er bygget på beskrivelser (ibid, s.48), som gjør det mulig å kombinere hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapelig retning i rammene av et konkret forskningsprosjekt (Kvale, 1983). Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming handler etter Kvale (1983) om to moduser/tilnærminger av forståelse i forskningsprosjektet.

I den hermeneutiske modusen er det ikke tilstrekkelig for meg som forsker med informantenes forståelse av fenomenet jeg undersøker, men jeg ønsker å berike informantenes fortellinger med betydningen og tolkningen jeg bringer i det. I den fenomenologiske forståelsesmodus er jeg som forsker ute etter å “forstå” betydningen og meningen på nivå av informantenes selvforståelse for fenomen vokabularutvikling.

Det finnes flere retninger innenfor fenomenologi (Braun & Clarke, 2006, Giorgi, 2009, Kvale, 1983). Ettersom formålet med studien er å forske på vokabularutvikling for ungdom med DS som en prosess har jeg valgt å støtte meg på den psykologisk beskrivende fenomenologi utarbeidet av Giorgi (2009). En annen retning ville vært å se hvordan grupper utvikler mening i felleskap om det samme fenomenet. Dette er valgt bort på grunn av at fokusgruppeintervju er vurdert som ikke aktuell. I følge Giorgi (2009) er målet med psykologisk beskrivende fenomenologi er å oppdage det som er uforanderlig i alle variasjoner av fenomenet, det vil si meningsbærende essensiell betydning eller essens. I denne studien blir essensen fanget gjennom analyse av «tykke beskrivelser» av fenomenet fra informantene, der likhetene og forskjellene av informantenes beskrivelser kommer til uttrykk og danner grunnlag for en forståelse gjennom fortolkning. I denne prosessen er det viktig at forsker «setter i parentes» for-dommer og forhåndskunnskaper om fenomenet. Etter Kvale & Brinkmann (2019) kalles det en fenomenologisk reduksjon (ibid, s.46). Hvor mye og på hvilken måte forskerens forkunnskaper kan settes i parentes varierer i ulike fenomenologiske retninger (Braun & Clarke, 2006, Giorgi, 2009). I denne studien har jeg hatt et reflektert og bevisst forhold til min

egen innflytelse i forskningsprosess som er i tråd med hermeneutisk fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming.

4.4 Metode for å skape data

Problemstillingen besvares innenfor den kvalitative forskningstilnærming som forutsetter flere varianter for innhenting av empiri. Jeg har valgt å gjennomføre min forskningsstudie ved hjelp av intervju. I denne delen av studien kommer jeg til å gå gjennom, beskrive og begrunne alle de valgene jeg har tatt ved gjennomføring av min intervjuundersøkelse.

4.4.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju er en profesjonell samtale/dialog, et håndverk og en kunnskaps produksjonsprosess (Kvale & Brinkmann, 2019, s.38). Personlige møter ansikt mot ansikt er godt velegnet med studiens formål om å få dypere forståelse av fenomenet vokabularutvikling for ungdom med DS. Ut fra min vitenskapsteoretiske posisjonering vil jeg fortolke informantenes fortellinger, derfor er jeg interessert for å forstå fenomenet vokabularutvikling ut fra informantenes egne opplevelser/erfaringer/forståelse. Intervju er mer enn vanlig samtale og innebærer en asymmetrisk maktrelasjon som skal håndteres ansvarlig (Kvale & Brinkmann, 2019, s.53). Derfor vil jeg ved å ta i bruk «hele meg» og spesielle spørreteknikker legge forholdene til rette for at utveksling av mening og synspunkter angående fenomenet vokabularutvikling finner sted i trygge og tillitsfulle rammene. Dermed konstrueres kunnskap om fenomenet vokabularutvikling i samhandling og interaksjon med informantene i tråd med konstruktivistisk fortolkende paradigme. Dette betyr at til tross for at kunnskapen om fenomenet vokabularutvikling er ontologisk subjektivt, etableres denne kunnskapen i interaksjon mellom meg som forsker og informantene. På den ene siden befinner informantene og meg (forsker) i en felles kulturell kontekst som er utdanningsvirksomhet. På den andre siden har vi unike erfaringer/opplevelser/forståelser/kunnskaper og følgelig blir summen av all kunnskap mangfoldig og flersidig, med fellestrekk, særtrekk og nyanserte beskrivelser om fenomenet vokabularutvikling. Fellestrekene ved informantenes fortellinger etterspørres i min studie. Fortolkning av fellestrekene skaper en dypere forståelse om fenomenet vokabularutvikling.

Kvale & Brinkmann (2019) påpeker at empiri samlet gjennom intervju kan være ensidig. For å unngå ensidighet er det viktig at jeg som forsker er bevisst på min egen rolle i prosessen der

jeg ikke faller for fristelsen til å “høre det jeg vil høre”, men har en åpen og fordomsfri innstilling til hva mine informantene forteller. Dette er særlig viktig i konstruktivistisk-fortolkende paradigme som forutsetter en bevisst og reflektert forhold til min forforståelse.

Imidlertid kunne jeg i denne studie samle inn data gjennom en kombinasjon av både intervju og observasjon for å styrke studiens validitet, men sett i lys av tidsrammene for forskningsstudien blir en slik tilnærming krevende å gjennomføre. Jeg vurderte også å benytte fokusgruppeintervju som metode, men ettersom jeg er mest interessert i informantenes personlige erfaringer ved å tilrettelegge vokabularutvikling for ungdom med DS ble det mer hensiktsmessig å møte informantene ansikt til ansikt. Personlig intervju gir også informantene rom for å komme med egne kritiske vurderinger og det er ikke åpenbart at dette hadde vært tilfelle i et gruppeintervju, der andre enn forskeren deltok (Kvale & Brinkmann, 2019).

4.4.1.1 Det semistrukturerte intervju

Intervju kan utformes på ulike måter på bakgrunn av struktur og formål (Kvale & Brinkmann, 2019). I tråd med oppgavens problemstilling og vitenskapsteoretisk posisjonering har jeg valgt å benytte semistrukturert forskningsintervju. Ved å velge semistrukturert intervju vil jeg ha større mulighet til å holde informantene til min utvalgte tema, som ville vært mer krevende dersom jeg hadde valgt ustrukturert intervju. Ved semistrukturert intervju har jeg også en mulighet til å endre rekkefølgen av spørsmål og stille oppfølgende spørsmål i forhold til informantenes forutsetninger. Fleksibilitet sikrer intervjuets formål om å gå i dybden på synspunkter av undersøkte fenomenet, samt åpner for informantenes mulighet for å bringe nyansert bilde av tema som ikke var planlagt (Thagaard, 2019). Ut fra min vitenskapsteoretisk posisjonering går jeg inn i forskningsfelt med min forforståelse og forståelseshorisont om fenomenet vokabularutvikling for ungdom med DS. Ved å velge semistrukturert intervju har jeg anledning til å bedømme, justere og ta stilling til om at mine forutsetninger er tilstrekkelig, riktig eller galt, det vil si anvendbart.

4.4.1.2 Utvikling av intervjuguide

Det semistrukturerte intervjuet fordrer utarbeidelse av intervjuguide med formål å belyse de tre forskningsspørsmålene knyttet til studiens problemstilling. Den første delen av intervjuguide består av enkle og åpne faktaspørsmål og introduksjonsspørsmål (Johannessen et al, 2019, s.148). Fakta spørsmål handler om lærerens bakgrunn og berører ikke

problemstilling direkte. I tillegg til faktaspørsmål ble andre spørsmål i guiden formulert å besvare problemstilling og sikre validitet. I følge Kvale og Birkmann (2019) har jeg karakterisert påfølgende “Hva og hvorfor” spørsmål i tre kategorier: 1) forståelse av begreper Down syndrom og vokabularutvikling, 2) organisering av undervisning og 3) gjennomføring av undervisning. Alle “hva/hvorfor” spørsmål hadde som formål å hjelpe meg å besvare forskningsspørsmålene.

Gjennom introduksjonsspørsmål ble informantenes oppmerksomhet rettet mot fenomenet vokabularutvikling og Down syndrom, der informantene ble oppfordret til å komme med sine personlige erfaringer rundt fenomenet. Gjennom den første delen av intervjuet ble relasjonen og tillitsforhold mellom forskeren og informantene etablert. God relasjon og tillitsforhold er en forutsetning for ærlig dialog og sikrer at beskrivelsene informantene kommer med er fullstendige, informative og uten at informantene “holder tilbake” (Thagaard, 2019).

Nøkkelspørsmålene i guiden er formulerte på bakgrunn av eksisterende forskning om vokabularutvikling for ungdom med DS. Konteksten (se mer i kap.2) ble dannet på bakgrunn av dagens politiske føringer og lovverk, min egen erfaring og de fagspesifikke teorier og forskning på feltet som ble presentert også i teorikapittelet. Avsluttende spørsmålene avrundet intervjuguidens innhold og hadde som formål å få lærerens oppfølgende kommentarer, presisere uklarheter osv., for å sikre forskerens tolkningsutgangspunkt. (Vedlegg 3 Intervjuguide 1).

4.4.1.3 Testintervju

Testintervju ble gjennomført av meg for å teste meg selv som intervjuer etter Johannesen mfl. (2019) anbefalingen. Mine personlige egenskaper i forhold til evne til å lytte og observere samt skape trygghet for å gjøre samtalen så naturlig som mulig ble ikke vurdert av meg som utfordrende. Prøveintervju med arbeidskollega ble gjennomført primært for å forsikre at formuleringene på spørsmålene i intervjuguiden ga relevant informasjon.

Gjennom testintervju har jeg oppdaget at noen spørsmål gjentok seg eller ga ikke merverdi. Dette førte til omformulering av spørsmålene. I tillegg har jeg omformulert enkelte nøkkelspørsmålene som omhandlet forståelsen av begrepet vokabularutvikling for ungdom med DS. Deriblant jeg har lagt til et konkret spørsmål som ber informantene å beskrive hvordan de ville gått frem dersom de skulle introdusere et konkret ord for eleven. Begrepene

“syntaktisk” og “morfologi” ble erstattet med felles betegnelse “grammatikk” for å unngå begrepsforvirring. (Vedlegg 4 Intervjuguide 2). Følgelig avviker endelig intervjuguide med den opprinnelige guiden som ble registrert i NSD. Endringen byr ikke på utfordringene i forhold til personvern, og er i tråd med kvalitativt forskningstradisjon der fleksibilitet ansees som nyttig og nødvendig (Malterud, 2018, s.83).

I tillegg har jeg under test intervjuprosessen øvd på å være konkret, bruke enklere språk og begreper, ikke stille ledende, uklare eller doble spørsmål for å sikre at informantene formidler den riktige subjektive forståelsen av fenomenet. En slik tilnærming kvalitetssikrer reliabilitet av data (Thagaard, 2019), ettersom denne kan påvirkes av konteksten og relasjonen mellom meg og informanten. Under testintervju ble jeg også oppmerksom på at det kan være fordelaktig å ikke forske på min egen arbeidsplass ettersom dette kan by på etiske utfordringer (NESH, 2006), eksempelvis kan det være krevende å skille roller ansatt og forsker.

Avslutningsvis ga testrunden meg en mulighet til å kvalitetssikre at tiden jeg bruker samsvarer med opplysningene om varighet på intervjuet (75 min) som informantene fikk i informasjonsbrevet (Vedlegg 2). Etter at guiden var ferdig, startet prosessen med rekruttering.

4.4.2 Strategisk utvalg, rekruttering og presentasjon av informantene

Rekruttering av informantene i denne undersøkelse baserer seg på strategisk utvalg dvs. at informantene velges etter egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2019, Thagaard, 2019). Strategisk utvalg i min kontekst handler om å definere hvem og hvor mange informanter som behøves for å få dypere og relevant informasjon om vokabularutvikling for ungdom med DS.

I forhold til tilstrekkelig antall av informanter i kvalitative studier finnes det ingen øvre eller nedre grense (Johannessen et al., 2019, s.112). Utvalg skal være stort nok til å belyse problemstilling. Postholm og Jacobsen (2018) derimot har definert nederste grense til minst tre informanter (ibid, s.118). Selv om størrelsen på utvalget i mange tilfeller vurderes i forhold til metningspunkt der det er ikke hensikt å intervju flere fordi sannsynlighet for å finne noe nytt minimert, vil praktiske begrensninger i form av tid og økonomi påvirke antall informanter (Thagaard, 2019, s.59). Størrelsen på min undersøkelse, samt praktiske forholdene fører til avgrensning i antall informanter til tre spesialpedagoger.

Utvalget ble avgrenset til en kommune av praktiske, tidsmessige og økonomiske årsaker. Kriteriene for valg av informanter ble etablert. Første kriterium for informantene er grundig kompetanse og minst fem år erfaring med tilrettelegging for språk/vokabularutvikling i det daglige arbeidet med ungdom med DS. For å berike data ønsket jeg som andre kriterium at informantene har forskjellig alder og kjønn. Dette for å avdekke meninger som kan varierer på tvers av lærer generasjoner og kjønn.

Praktisk realisering i rekrutteringsprosessen: jeg har sendt e-post til aktuelle fagpersoner i lederstillinger ved videregående skole i aktuell geografisk område. I brevet beskrev jeg kort målet og hensikten med studien, samt at jeg ønsker å etablere kontakt med mulige informanter. Som resultat av rekrutteringsprosessen takket tre informanter ja til å delta i studien. Informantene er tre kvinner med solid erfaring som er spesialpedagoger. Det har dessverre ikke vært mulig å rekruttere informantene med tilstrekkelig variasjon i alder og kjønn. Data fra SSB viser at det er få unge lærere i skolen og at 72, 8 prosent er kvinnelige lærere (Statistisk sentralbyrå, 2020, 12282)

Jeg har gitt lærere pseudonymer for å anonymisere de ytterligere. *Tea* er en lærer på Videregående trinn med master i spesialpedagogikk og over 20 års erfaring som spesialpedagog. Hun har jobbet mesteparten av sin karriere med ungdom med kommunikative vansker, inkludert unge med DS. Tea har gjennomført en rekke ASK kurs.

Mia er en lærer i norsk ved Videregående skole og har spesial pedagogikk som påbygningsstudiet til lærerutdanning. Mia har arbeidet som spesialpedagog de siste 15 årene. Mia møter unge med DS daglig og har omfattende erfaring med språk og kommunikasjonsvansker hos barn og unge.

Kia er førskolelærer med spesialpedagogisk fordypning i 30 studiepoeng. Kia har også etterutdanning i ASK. Jobberfaringen hennes er fra barnehage og småskoletrinn. I tillegg har Kia jobbet med voksne med sammensatte vansker. Ansatt som lærer ved Videregående skole. Alle informantene undertegnet samtykkeerklæring i samsvar med reglene i personvern (se mer i kap. 5.7).

4.4.3 Gjennomføring av intervju

Tre semistrukturert intervju med spesialpedagoger som ble rekruttert fra VGS ble gjennomført i løpet av en periode på fire uker. Jeg kjente til en av tre informanter fra tidligere. Det byr på etiske utfordringer å kjenne informantene fra tidligere, men jeg har vært bevisst på dette under intervjuet og forhold meg til alle tre informantene likt (mer om dette i kap.4.7). I forkant av intervju hadde jeg en kort telefonsamtale med informantene der jeg presenterte meg og fortalte kort om meg selv og studiet. Dermed tok jeg første steget til å etablere tillit og fortrolighet slik at første personlige møte ble ikke så fremmed for informantene og meg.

Informantene fikk velge tid og sted for intervjuet. Ett intervju ble gjennomført på kafe, mens de to andre foregikk på skolens grupperom. Intervjutiden varierte fra 40 min til 75 min. Jeg har tatt digital lydopptak av alle intervjuene med back-up i USB. Opptakene ble slettet rett etter transkribering jamfør retningslinjene for personvern.

Ved gjennomføring av intervju ble det tatt utgangspunkt i intervjuguide. Jeg har ikke fulgt spørsmålene slavisk i tråd med prinsipper om semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2019). Det var viktig for meg å gi informantene rom og tid til å prate fritt samtidig som jeg sikret ved hjelp av intervjuguide at alle temaene ble berørt. Dette er i samsvar med målsetting ved kvalitativ forskningsintervju for å gå i dybden av problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2019, Thagaard, 2019).

Under intervjuprosessen har jeg vært bevisst på å lytte aktivt, fange nyanser, tåle pauser, være tålmodig og observere kroppsspråk. Jeg oppmuntret til refleksjon ved å stille oppfølgings spørsmål (Hva mener du?) og oppfordret til å gi detaljerte svar ved å be om eksempler. Eksemplifisering bidro til at jeg virkelig forsto hva informantene mente i tråd med Johannessen mfl. (2019). Dersom jeg ble usikker om jeg forstår informantene riktig stilte jeg etter råd fra Thagaard (2019) et fortolkende spørsmål: “forstår jeg deg riktig når du sier at (..)?”. Jeg så nytte i å gi løpende tilbakemeldingene og kommentarer til informantene i løpet av intervjuet med formål om å motivere til ytterligere dialog. Avslutningsvis fikk informantene anledning til å prate fritt og komme med innspill og kommentarer. Vi ble enige om å etablere en kommunikasjonskanal i etterkant av intervjuet i tilfelle noe blir uklart eller dersom jeg eller informantene får behov for å presisere svarene i etterkant.

Kort tid etter gjennomført intervju har jeg ført en loggbok (i tillegg til opptaket) med utfyllende beskrivelser av mine refleksjoner i intervjusituasjoner for å sikre kontinuerlig analyse av innsamlet data. Loggføring har vært til hjelp for å registrere konteksten ved innsamling av data. Kontekst er av stor betydning i hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming og åpner muligheter for andre å vurdere om forskningen utføres på en troverdig måte. Neste steg i forskningsintervju er å omgjøre talespråk tilgjengelig for analyse gjennom transkripsjon.

4.4.4 Transkribering av intervju

Jamfør rådet til Kvale og Brinkmann (2019) har jeg besluttet å transkribere intervjuene umiddelbart etter gjennomføring. Fordelen med å gjennomføre transkriberingen så fort som mulig etter gjennomført intervju er at nyansene og detaljene er enda vedlike i hukommelsen.

Transkripsjon betyr å transformere fra talte språket til skriftlig form. Denne prosessen innebærer abstraksjon der stemmeleie, intonasjon, kontekstuelle forholdene går tapt og kan ha konsekvenser for validering av analyseprosess (Kvale & Brinkmann, 2019, s.205). For å styrke validitet har jeg etterstrebet å formidle det som informantene oppfatter som meningsfullt ved vokabularutvikling for ungdom med DS så korrekt som mulig. Derfor har jeg valgt å transkribere alle intervjuene ordrett, det vil si tatt vare på alle småord, gjentakelser og ikke fullstendige setninger. Imidlertid har jeg i presentasjon av lærerens uttalelser i drøftingsdel redigert språket noe.

For å sikre fortolkningsgrunnlag, brukte jeg ulike markører i teksten. Informantenes pauser: (“...”), stemme høyde: (“STORE BOKSTAVER”), smil: (“).”), spørrende: (“?”). Omgjøring fra en språklig form til skriftlig språk er ikke bare passiv arbeid som man kanskje først antar, men det er også en tolknings og sorterings arbeid som kan påvirke reliabilitet. En enkel detalj som “,” eller “.” eller markør er i følge Kvale & Brinkmann (2019) allerede en fortolkningsprosess. Jeg tolker nemlig informantens uttrykk som pause - det er ikke sikkert at det faktisk er slik. Derfor har jeg for å sikre troverdighet av data vurdert det som verdifullt å gi lærere anledning til å lese over ferdig transkriberte materiale og komme med kommentarer og innspill. Etter Kvale og Brinkmann (2019, s.241) kalles det medlemsvalidering og valideringsfellesskapet består av meg og informantene. Til sammen

utgjør intervjutranskripsjonene 45 sider med tekst. Jeg hadde satt en del mellomrom i transkripsjonene for å få plass til stikkord.

Neste steg er å beskrive hvordan jeg har analysert empiri gjennom å fortolke og dermed utvikle informantenes fortellinger i lys av valgt teori.

4.4.5 Analysering av data

I kvalitativ forskningstilnærming starter analyseprosess allerede under forskningsintervju der analyse og tolkning glir inn i hverandre og foregår til studien er ferdig (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139, Malterud, 2018). Derfor startet analyseprosessen i min studie allerede i møte med informantene (loggføring, spørreteknikk), fortsatt under transkribering (markering i teksten) og glir inn i analysedelen der jeg jobber med ferdig transkriberte intervju.

Det er mange ulike analyseverktøy i kvalitativ tilnærming og forsker står fritt til å velge den fremgangsmåten som er hensiktsmessig. Jeg har valgt å bruke systematisk tekstkondensering som en metode for tematisk tverrgående analyse av kvalitative data (Braun & Clarke, 2006). Systematisk tekstkondensering ble utviklet av Kirsti Malterud (2018) for å kode og kategorisere meningsinnhold i kvalitative data uten forutsetninger knyttet verken til filosofi eller metode tradisjoner (ibid, s.97). For det første gir systematisk tekstkondensering av innsamlet data på tvers (Braun & Clarke, 2006) en anledning å fortolke og sammenfatte fellestrekk og særtrekk av informantenes forståelser/opplevelser/erfaringer ved fenomenet vokabularutvikling jamfør anvendelse av prinsippet om hermeneutiske sirkel. Dermed har jeg fått mulighet til å pendle mellom en fenomenologisk beskrivelse og en hermeneutisk fortolkning av data som er nødvendig forutsetning for å produsere valid kunnskap i de ontologiske og epistemologiske rammene som ble presentert tidligere i oppgaven (se mer i kap. 4.2). For det andre er metoden godt egnet for meg som er en lite erfaren forsker, fordi Malterud (2018) beskrivelse av framgangsmåten er systematisk og forståelig. Jeg har ikke benyttet dataprogram og analysen foregikk ved hjelp av tabell funksjon i Word, saks, A4 ark og fargeblyanter.

Imidlertid peker tverrgående analytisk tilnærming på utfordringer der forskerens rolle er sentral (se mer i kap.4.6). For å sikre at jeg er bevisst på hvor styrende min teoretiske rammeverk blir i analyseprosessen har jeg benyttet teoretisk rammeverk som et premiss- en

støtte for å holde opp mot hverandre de alternative og mulige fortolkninger (Malterud, 2019), heller enn et resultat. Dette er i samsvarer med min posisjonering innenfor induktiv kvalitativt tilnærming.

Videre er det hensiktsmessig å beskrive analyseprosessen trinn-for-trinn for å synliggjøre hvordan jeg har kommet frem til studiens funn. Funnene danner fortolkningsgrunnlag for dypere forståelse av fenomenet vokabularutvikling.

I følge Kristi Malterud (2018) gjennomføres analysen i følgende trinnene: 1) Å få et helhetsinntrykk, 2) Å identifisere meningsdannende enheter, 3) Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene, og 4) Å sammenfatte betydning gjennom rekontekstualisering for å utforme den nye forståelse (Malterud, 2018, s. 98).

Helhetsinntrykk. Det første steget handler om å finne mulig hovedstruktur for analyse gjennom intuitivt oppfinnelse av interessante og sentrale temaer for å bli kjent med datamaterialet (Malterud, 2018, s.99). Dette arbeid startet allerede i transkripsjonsarbeid da hadde jeg hatt noen tanker om temaer som har vært typisk og repeterende i hvert enkelt intervju. Temaene belyses gjennom intuitive stikkord jeg har ført i margene når jeg leste teksten fritt for første gang og forsøkte å satte min forforståelse i parentes mens problemstilling ble skrevet på gul lapp og hengt på pc. Før jeg noterte fortløpende stikkord i margene på utskrevne transkripsjonene, leste jeg mine notater fra loggbok for å friske opp konteksten i intervjusituasjon. Stikkordene har hjulpet meg (intuitivt) å få en overordnet “high level” forståelse av fenomenet vokabularutvikling. Jeg bemerket at temaene uttrykt ved hjelp av stikkordene varierte fra intervju til intervju og kunne for eksempel være hukommelse, forståelsesvansker, bruk av konkreter, bilder, motivasjon, interesse, mestring, tilhørighet, ordets betydning, innhold og begreper, mm. For å avdekke felles temaer har jeg systematisert alle stikkord i tabellen med tre kolonner - kolonne en for stikkord avdekket i intervju med Mia, kolonne to for Kia osv. En slik visualisering av stikkord bidro til at jeg enkelt kunne se felles tema som var gjentakende hos ulike informantene.

Identifisering av meningsbærende enheter: fra tema til koder og sortering. For å organisere transkripsjonene etter relevans til problemstilling og teoretisk rammeverk har jeg tatt utgangspunkt i de temaene fra det første steget og markerte lærerens uttalelser som er relevante for problemstilling. Etter Malterud (2018) tilnærming kalles det å finne

meningsbærende enheter i transkripsjoner, det vil si meningskoding (ibid, s.101). Etter at jeg kopierte de meningsbærende enhetene – både lange og korte biter av tekst (med informantens anonymt navn og sidetall) til et nytt Word dokument, begynte jeg å sette kodeordene som angir hva slags informasjon tekstbiter gir.

Etter at meningsbærende tekstbiter ble definert leste jeg disse på nytt og sammenliknet problemstilling relatert tekstbiter med de intuitive temaer som jeg kom frem til i det første steget, det vil si startet jeg med *meningskoding*. Gjennom meningskoding oppdaget jeg at enkelte temaer danner grunnlag for kodegrupper (Malterud, 2018, s.101). Temaer som omhandler «bilder», «konkrete» representerer lærerens arbeidsmåter for å tilrettelegge vokabularutvikling for ungdom med DS gjennom «visualisering for å øke deltakelse». Videre som eksempel kan jeg nevne temaer som «ordets innhold og mening» «elevenes forståelse» handler om «informantens oppfatning av bredde og dybde vokabularet». Samtidig fant jeg at enkelte kodegruppe berørte også andre kodegrupper. Følgelig systematiseres opprinnelige temaer gjennom dekontekstualisering der deler av teksten rives ut fra sitt opprinnelige plass, klippes ut og limes sammen med lignende biter av tekst.

Kondensering: fra kode tilbake til meningsinnhold. Det tredje steget innebærer vending tilbake til empiri gjennom å abstrahere fra informasjon i hver av kode gruppene og forutsetter bruk av informantens egne ord og uttrykk for å skaffe en bedre forståelse (Malterud, 2018, s.105). Dette arbeidet handler om å belyse informantens meninger innen hver kode gjennom kondensering av meningsinnhold og deling av kodene i ulike undergrupper som river ned de meningsbærende enheter i små biter og plasserer de under hver underkategori. For å tydeliggjøre informantens mening brukte jeg deres egne ord, eksempelvis «vi må gjøre noe de liker, ellers faller de lett av lasset» og «ut av synet, ut av sinn», slik at meninger i de kategoriene ble sammenfattet.

Alle tre stegene forutsetter fortolkning, og kan følgelig påvirke oppgavens validitet (se mer i kap.4.5). Derfor er det viktig er jeg i analysen har vært kritisk til tolkningsprosessen og holder meg innenfor rammene for allmenn fornuftig fortolkning. (Kvale & Brinkmann, 2019, Malterud, 2018). Allmenn fornuftig fortolkning innebærer at jeg som forsker bør heller markere litt for mye, enn litt for lite og at jeg er åpen til ny informasjon og fokuserer ikke i for stor grad på temaene som jeg selv anser som interessante. Det kunne ha vært en fordel å gjennomføre analysen sammen med andre for oppdage flere nyanser i transkripsjonene. Men

ettersom jeg skriver oppgaven alene hadde jeg ikke en anledning for sparring i denne prosessen. Jeg har likevel benyttet veileder til råd og veiledning i den grad jeg kunne.

Syntese – fra kondensering til beskrivelser. Det siste steget handler om å rekontekstualisere informasjon gjennom å beskrive funnene og vurdere underveis hvordan de løsrevne lærerens uttalelser gir gyldige beskrivelser. Etter Malterud (2018) handler dette steget om kritisk blikk på den utvalgte teoretiske rammen og dersom man ser behovet for ytterligere teoretisk påfyll må dette ivaretas slik at kunnskapen er valid. Jeg oppdaget at jeg mangler teoretisk kunnskap om lingvistiske og psykolingvistiske teorier og måtte derfor lese meg opp på dette. Samtidig har jeg sett behovet for å forandre litt på problemstilling. Opprinnelige formulering *hvordan* foregår vokabularutvikling hos ungdom med DS ble erstattet med hva kjennetegner vokabularutvikling for ungdom med DS ettersom forskningsspørsmål tre delvis dekker hele problemstilling (kap.1.2).

I forhold til denne oppgaven med den hermeneutiske fenomenologiske tilnærmingen produseres valid kunnskap i form av fortolkende beskrivelser gjennom sammenslåing av min forståelseshorisont, basert på sunn fornuft og lærerens forståelseshorisont (basert på selvforståelse).

Etter å ha gjennomført steg 1-4 i systematisk tekstkondensering ble tre hovedkode grupper identifisert med tilhørende undergrupper der det var relevant.

1. Hovedaspekter i vokabularutvikling for ungdom med DS: *Ord og innhold i ord og Vi må gjøre noe de liker eller faller de lett ut av lasset.*

2. Rammebetingelser for vokabularutvikling for ungdom med DS: *Ut av synet, ute av sinn og En dropp hver dag.*

3. Aktiviteter ved gjennomføring av vokabularutvikling hos med DS: *Det hjelper ikke å kaste en setning, de må ha en støtte.*

4.5 Drøfting av studiens vitenskapelighet – reliabilitet og validitet

I denne delen av oppgaven forklares studiens vitenskapelige kvalitet og gyldighet ved anvendelsen av begreper reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2019, s.187, Kvale & Brinkmann, 2019, Nilssen, 2012).

Reliabilitet i kvalitative studier etter Thagaard (2019) handler om pålitelighet og/eller hvor tillitsvekkende er gjennomført forskning, det vil si hvor troverdige er studiens resultat. Thagaard argumenterer at en studie med god reliabilitet i den kvalitative forskningen vil kjennetegnes ved en tydelig beskrivelse av hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosess slik at andre kan reflektere over funnene (2019, s.188). Gitt oppgavens plassering i konstruktivistisk fortolkende paradigme vil oppnåelse av fullstendig forskerens nøytralitet ikke kunne eksistere (Tjora, 2010, s.176). Jeg gjennom hele studiet vært opptatt av å gjøre min kvalitative forskningsprosess så transparent (gjennomsiktig) som mulig. De metodiske så vel som de teoretiske kapitlene er formulert på en beskrivende/formidlende måte slik at leseren forstår hvordan jeg har samlet og analysert data og synliggjort mitt teoretiske ståsted, som er utgangspunkt for tolkning. Under beskrivelse av datainnsamling har jeg reflektert over utfordringene i mine personlige møter med informantene, der begge parter har gjensidig påvirket forskningsprosess. Dette er diskutert nærmere i underkapittel 4.4.3. Gjennom loggføring har jeg sikret en refleksivitet til konteksten for utvikling av data (Thagaard, 2019). I tillegg har jeg, etter anbefaling fra Thagaard (2019), styrket reliabilitet gjennom presentasjon av intervjuutdrag med mindre skrift for å tydeliggjøre skille mellom informantenes uttalelser og mine fortolkninger av disse. Jeg har også vært ekstra varsom til kilder og hatt et bevisst forhold til at kilder jeg referer til er veldig ofte oversettelser.

Validitet i denne oppgaven handler om kunnskapens gyldighet – hva er dette gyldig om, og under hvilke betingelser (Malterud, 2018, s.192). Datainnsamling om fenomenet vokabularutvikling i denne studien stammer fra strategisk begrenset utvalg av informantene og jeg tolker data ut i fra min vitenskapsteoretiske posisjonering (se mer i kap. 4.2) og utvalgt teori om vokabularutvikling som inkluderer både lingvistiske, kognitive og sosiokulturelle teorier. Til tross for at jeg har gjennom hele prosessen vært bevisst på min forforståelse og fordommer har det vært utfordrende å være helt abstrakt/”blank ark”. Det oppleves krevende å tilsidesette forforståelsen, men bruken av Malterud (2018) metode for analyse bidro til at det

ble lettere etter hvert å anvende den hermeneutiske sirkelen. Det var en slags “to steg frem og en tilbake” prosess som førte til at teoretisk tolkningsgrunnlag ble justert, eksempelvis fikk psykolingvistiske og lingvistiske teorier større plass. I tillegg har jeg dykket dypere i høyere og lavere mentale prosesser og nevrologisk forskning.

Jeg har ivaretatt tolkningskontekst med formål om å sikre validitet ved å gi informantene anledning til å gjennomgå teksten etter transkribering og komme med innspill. Gjennom god samarbeid med veileder ble tolkningene og drøfting av studiens resultater sikret innenfor rammene for sunn fornuft (Kvale & Brinkmann, 2019, Malterud, 2018, Nilssen, 2012). Ettersom denne studien ble gjennomført av meg alene har jeg vært ekstra varsom og bevisst på min egen rolle ved gjennomføring av forskning. Mer om dette er i kapittelet 4.6.

Undersøkelses overførbarhet omhandler i hvilken grad resultater fra en undersøkelse kan overføres i rom og tid (Johannessen et al, 2019, s. 387). Med oppgavens ontologiske og epistemologiske forutsetningene (betydning av kontekst, forskeren som verktøy og ressurs) og utvalgets størrelse blir overførbarhet til andre opplæringspraksiser usikker. Imidlertid har jeg fått flere tilbakemeldinger under forløp at «lærere kjenner seg igjen» i mine fortolkningene, derfor kan jeg med forsiktighet konkludere at studien har naturalistisk overføringsverdi (Kvale, 1983, Kvale & Brinkmann, 2019). Videre vil jeg poengtere at statistisk generalisering/ overførbarhet har vært ikke målet i denne studien. Dette er ikke i strid med kvalitativt forskningstradisjon der overførbarhet handler snarere om overføring/generalisering mot teori enn mot populasjon (Seale, 1999). I forhold til min studie kan det betyr at studiens relevans åpner mulighet for videre forskning.

4.6 Forskerens refleksivitet

I denne delen av oppgaven vil jeg reflektere over forskerens rolle i den kvalitative orienterte forskning. Studiens plassering i det konstruktivistiske-fortolkende paradigme tilsier forskerens aktivt involvering i alle fasene i forskningsarbeid. Følgelig forskerens subjektivitet i følge flere forfattere influerer på utvikling av vitenskapelig kunnskap (Fog, 2004, Kvale & Brinkmann, 2019, Malterud, 2018). I forhold til min studie betyr dette at jeg for det første forsøker å formidle til leseren min vitenskapsteoretiske posisjonering. For det andre har jeg gjennom hele forskningsprosess begrunnet de valgene jeg har gjort og har beskrevet alle justeringene jeg har tatt i forhold til valg av teoretisk ståsted og formulering av spørsmålene i

intervjuguide. Eksempelvis når jeg beskriver at jeg erstatter begreper morfologi og syntaks for et mer vanlig begrep grammatikk med formål om å minimere misforståelser og feiltolkninger. Videre har jeg tatt i bruk Kvale og Brinkmanns (2019) råd om bevisst forhold til sin egen kropp under intervju og har forsøkt å etablere trygge rammer uavhengig av kjennsgrad til informantene. Jeg unngikk å stille ledende spørsmål, har vært opptatt av å lytte til informantene. På den måten har jeg minimert risiko for at informantene blir påvirket av mine holdninger/kunnskaper (forforståelse). Jeg bevisst tilsidesatt ideen om å forske på min egen arbeidsplass med hensyn til å unngå blanding av min allerede dobbelte rolle som forsker og som lærer med kollega/venn rollen, til tross for at jeg hadde antagelig fått lettere tilgang til informanter dersom jeg har spurt kollegaer. Dette hadde heller ikke vært i tråd med etiske retningslinjer (se mer i kap.4.7).

Dobbelt rollen i forskning på et liten skolemiljø kunne ha bidratt til et solidaritetsproblem etter Dalen (2011). For å unngå solidaritetsproblem har jeg vært ydmyk og lydhør med å presisere og vise til informantene at jeg er etter deres personlige opplevelser/erfaringer/kunnskaper om vokabularutvikling for ungdom med DS, og at deres svar påvirker ikke mitt syn på deres arbeidsplass eller de som fagspesialister.

4.7 Etiske refleksjoner

Intervjuundersøkelse er «moralsk undersøkelse», hvor intervjuundersøkelsenes midler (nær relasjon med informantene) og mål (informantenes private kunnskaper om vokabularutvikling og offentlig rapportering) krever etiske vurderinger og berører både datainnsamling, analyse og presentasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 95-97). Jamfør Thagaard (2019) omhandler etiske spørsmål blant annet informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i kvalitativ forskning (ibid, s. 23-27).

Ved gjennomføring av studien har jeg fulgt hovedprinsippene i forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap og humaniora (NESH, 2006). Videre er studien er godkjent av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Vedlegg 1) Bakgrunn for dette er at studien har sensitive personopplysninger. Alle informanter har gitt frivillig informert samtykke i forkant av intervjuet (vedlegg 2). For å ivareta kravene om konfidensialitet (NESH, 2006, s.18) ble personopplysningene anonymisert ved å tildele

fiktive navn og ved å slette informasjon om steder og navn allerede i transkripsjonsprosessen slik at informasjon om informantene ikke kunne spores tilbake ved rapportering.

Kontinuerlig etisk vurdering fant sted ved presentasjon av funnene slik at informantenes beskrivelser forble representertbart, men samtidig anonymisert tilstrekkelig. Etter Thagaard (2019) omhandlet dette konsekvensene kvalitativ forskning kan ha for deltakere. Dette betyr at jeg måtte overse enkelte av informantenes beskrivelser som på den ene siden kunne berike innsamlet data og utvide fortolkningsgrunnlag, men på den andre siden kunne sette informantene i fare å bli identifisert (NESH, 2006, s.11). Videre har jeg oppbevart atskilt samtykkeskjemaer, USB med lydopptak filer og transkripsjonene. Pc-en ble beskyttet med passord og det har vært bare meg som har hatt tilgang til lydfiler og transkripsjonene i løpet av hele forskningsprosessen.

5 Presentasjon av det empiriske materiale

I dette kapittelet skal jeg presentere studiens resultater om fenomenet vokabularutvikling for ungdom med DS på videregående trinn. For å besvare problemstilling struktureres funnene i tre hoved kodegrupper: 1) Hovedaspekter i vokabularutvikling hos ungdom med DS; 2) Rammebetingelser for vokabularutvikling for ungdom med DS; 3) Aktiviteter ved gjennomføring av vokabularutvikling hos ungdom med DS. Hoved kodegrupper 1) og 2) presenteres med undergrupper som har fått navn etter informantenes uttalelser (der det har vært mulig å gjøre det) for å illustrere funnene.

5.1 Hovedaspekter i vokabularutvikling for vokabularutvikling hos ungdom DS

Hovedaspekter i denne hovedkode gruppe retter søkelys mot informantenes forståelse av vokabularutvikling og DS. Hovedkode gruppen inneholder to undergrupper 1) “Ord og innhold i ord” som reflekterer hvordan informantene oppfatter hovedaspektene i vokabularutvikling og 2) “Vi må gjøre noe de liker, ellers faller de lett av lasset” som gjenspeiler informantenes rolle i undervisningen og deres forventninger til elever med DS med tanke på vokabularutvikling. På spørsmål om hvordan informantene forstår vokabularutvikling for elever med DS svarte informantene upresist. Generelt oppfattet informantene vokabularutvikling som innlæring av nye ord. Flere av informantene snakket om behovene elevene har for å lære enkelte ord, mens andre trakk frem faktorer som kan påvirke utvikling av vokabular som elevenes motivasjon, hukommelse og oppmerksomhet i undervisningen osv. Det var krevende å organisere funnene og har jeg dermed valgt å presentere de i to undergrupper som oppsummerer hovedaspektene i vokabularutvikling for elever med DS slik informantene beskriver dette.

5.1.1 Ord og innhold i ord

Informantenes forståelse av vokabularutvikling er begrenset til utvidelse av dagligdags og spontane ord, der innlæring av faglige ord og ordets grammatikk er begrenset. Informantene i studien uttrykker at vokabular forstås som ord og begrepsinnlæring, der målet er å lære eleven flest mulig ord som kobles til det daglige og sosiale aktivitetene og temaer fra læreplan

i norsk på de laveste grunnskoletrinn. For å illustrere lærerens forståelse av hva vokabular er har jeg valgt Mia sin uttalelse:

«Helt kort. Ord og innhold i ord. Det som vi bruker i dagliglivet, som (...). Det vi møter i hverdagen vår. Det tenker jeg liksom på som ordforråd. Ulike begreper innenfor forskjellige tema. Aktiv ordforråd. Det eleven har akkurat nå (...) og det de skal komme til (...) og det er ikke sikkert».

For å forstå hvordan informantene oppfatter ordets morfologisk og syntaktisk identitet ble informantene spurt om hvordan de arbeider med grammatikk. Informantene nevner at de fokuserer på enkle grammatiske strukturer og substantiver i entall/flertall.

Kia uttrykker at hun arbeider med enkle grammatiske strukturer dersom hun anser at eleven har behov for det og er moden/i stand til å lære:

«Jeg bruker ikke å si at nå jobber vi med verb liksom, nåtid, fortid eller framtid, de er ikke moden for det, men kanskje for noen er det lurt å vite forskjell på gutt og gutter (...) at det liksom heter flertall».

Studiens funn avdekker at informantene oppfatter forhold mellom utvikling av grammatikk og ordets semantisk innhold som en naturlig prosess hos ungdom med DS der arbeid med innhold i ord skal resultere i at elevene klarer å uttrykke seg med flere ordssetninger. Alle tre informantene uttrykker at vokabularutvikling er naturlig prosess, der grammatiske strukturer tilegnet implisitt. Dette illustreres med sitat fra Tea når hun supplerer besvarelsen sin på spørsmål om hvordan hun oppfatter vokabularutvikling:

«Ordene kan bli en setning. Man tenker jo på setningsoppbygning, når man tenker på vokabularet, naturlig utvikling for mange med store kommunikasjonsvansker. Kanskje klarer de å uttrykke seg med ett ord, men man jobber jo med innhold i ord for at de skal uttrykke seg med flere ordssetninger».

Det ser ut til å være samsvar i hovedaspekter ved informantenes oppfatninger av vokabularutvikling: alle informantene forstår vokabularutvikling som utvikling av ord og begreper, forståelsen av ordets innhold, det vil si tilegnelsen av objektord er prioritert. Studiens resultater tyder på at innlæring av grammatikk er ikke prioritert i vokabularutvikling og oppfattes som en naturlig utvikling avhengig av språklige input.

5.1.2 Vi må gjøre noe de liker, ellers faller de lett av lasset

Under intervju har informantene besvart en rekke spørsmål om hvordan de oppfatter elever med DS. Alle mine informanter har solid arbeidserfaring med barn og ungdom med DS. Både Kia og Tea forteller at de har *«truffet dem støtt og stadig»* i løpet av sin arbeidskarriere. Mia forteller at *«skoleåret uten elever med DS er sjeldent»*. Informantene trekker frem at det kan være krevende å motivere, opprettholde felles oppmerksomhet samt opprettholde interessen for undervisningen. Studiens resultater peker på at spesialpedagoger er godt kjent med de kognitive faktorene som kan påvirke vokabularutvikling hos elever med DS. utfordringer med syn, hørsel, prosesseringshastighet, svikt i hukommelsen og artikulasjons utfordringer nevnes av alle informantene og knyttes til ungdommens manglende evne til å uttrykke seg.

Informantene kobler elevens egenskaper til vokabularutvikling og forteller at for å lykkes med vokabularutvikling må ungdommenes interesser og erfaringer ivaretas. Tea forteller at *«vi må gjøre noe de liker og er interesserte i, ellers faller de lett ut av lasset»*, og fortsetter: *«hvis det er musikk da blir det noen artister, ord og begreper knyttet til det da»*.

Alle informantene erkjenner at mestringsfølelse og positive opplevelser er viktig i vokabularutviklingen. Tea er *«veldig opptatt av mestring»*, mens Kia mener at å *«mestre, der er det mitt hovedansvar å støtte dem liksom (...) da handler det om (...) å gi positive opplevelser, uansett hva vi gjør sammen»*. Mia forteller om en elev som er veldig opptatt av Kaptein Sabeltann:

«Da legges opplegget ved å introdusere nye ord i forhold til Kaptein Sabeltann. Kaptein Sabeltann er på bondegård. Da lager jeg en snakke bok, liksom historier med bilder eller symboler (...) Hvem er han? Sjørøver (...) Er han pirat? Liksom (...) hva synes du om det? så starter vi (...)».

Kia er opptatt av å ivareta elevenes interesser og motivasjon i undervisningen:

«Vi prøver å ta utgangspunkt i deres interesser, sant, det må jo ofte ligge der for at man skal få til en god undervisning (...). Tingene de er motivert for (...) og da blir jo gjerne ordforrådet knyttet til det, sant».

«Til og med i søppelsortering og miljø» som tema i beskrevet i læreplan i norsk på grunnskolenivå *«går ant å finne noe som er interessant»* for eleven etter Kia sin vurdering.

Tea er opptatt av elevenes mestring i vokabularutvikling: *«Jeg er utrolig opptatt av mestring. Ja(...). Læring gjennom mestring»*. Hun uttrykker videre at mestring er særlig viktig for

elever med DS som lett kan miste oppmerksomhet og konsentrasjon i undervisningssammenheng.

Under individuelle samtaler med alle informantene fremkommer det at informantene uttrykker noe usikkerhet til ungdoms med DS muligheter til å tilegne faglige begreper. Informantene ble spurt om hvordan de hypotetisk ville introdusert ordet «virus» i ungdommenes vokabular. Alle tre informantene vurderte ordet «virus» som altfor abstrakt og krevende å introdusere for eleven. Kia utdyper:

«De kommer ALDRI til å forstå virus som et faglig begrep i (...) biologi. Men det går ant å lage tema-ark, som jeg liker å bruke, bruke bilde eller symbol og tekst av sykehus eller kanskje sprøyte (...)».

På det samme spørsmålet svarer Mia slik:

«VIRUS (???)». Har de behov for det da (?). Det er alt for abstrakt for de med DS. For noen (...) som har lavt kognitivt nivå, jobber vi med (...) kopp og glass, (...) å spise. Peke på Widgit Gå, bruke tegn, (...) eller ta ut av maskin på kjøkkenet, sette ting i skapet, blande saft i et glass (?). liksom: “se hva jeg kan”».

Studiens funn taler for at elevenes motivasjon, deltagelse og mestring er viktig for informantene. For å få til vokabularutvikling må elevenes interesser ivaretas. Samtidig forteller informantene er denne elevgruppen kan ha utfordringer med å tilegne seg faglige begreper.

5.2 Rammebetingelser for vokabularutvikling

Sentral i denne hovedkode gruppen er informantenes opplevelser av gitte rammebetingelser for undervisning og vokabularutvikling. Det er Fylkeskommunen som i stor grad bestemmer organiseringen. De ytre rammene omfatter hvordan ungdommene som formelt tilhører en studiespesialisering har i praksis lite eller ingen tilgang til felleskap: “*Ut av synet, ute av sinn*”. I den neste underkode gruppen “*En dråpe om dagen*” fremkommer informantenes beskrivelser knyttet til utfordringer rundt vokabularutvikling gitt lavt antall tildelte timer med spesialpedagog.

5.2.1 Ut av synet, ute av sinn

Hensikten med denne underkode gruppen er å forstå hvordan vokabularutvikling for ungdom med DS på videregående skole er organisert i praksis, deriblant graden av ungdommenes deltakelse i fellesskapet. Informantene forteller at opplæringen foregår i en adskilt avdeling i

skolebygget. Elevene har anledning til å benytte skolens fellesarealer slik som kantina, gymsal og bibliotek. Tea beskriver organiseringen og tilhørigheter til skolen slik:

«Vi er bra heldig (...) at vi er ikke helt ut av syne, ut av sinn (... ()), Vår avdeling er innenfor skolebygg. Så bruker vi vel (...) liksom både gymsalen og biblioteket (...) og kantine (...). Liksom (...) her er VI».

Manglende tilhørighet til felles klasse er noe alle informantene bemerker under intervjuet. Kia forteller:

«Det må sies at de er ofte for seg selv (...). Det er ikke så mye fellesskap med de andre. De er mere med hverandre kan man si. Fordi de kjenner hverandre, sant (?). De elevene som kommer ned i friminutter og sånt (...) jeg ville ikke si at de kommer for å ta så mye kontakt unntatt for å si hei, eller hilse, men ikke sette seg ned og snakke. Det er sjeldent».

Mia supplerer:

«Det ingen av dem som er (...)i sin (...) KLASSE på videregående. De tilhører vel i (...) TEORIEN en klasse på allmennlinje, men ingen er der (...) vel bortsett fra kanskje noen gymtimer (...) så (...) de er ikke i klassen».

Informantene forteller videre at sosiale fellesskapet for ungdom med DS begrenses til språkgrupper der ungdom med DS får opplæring. Gruppene består av 4-5 deltakere. Sprik i elevenes språklige kompetanse i grupper er varierende. Informantene forteller at det er en blanding av elever i gruppene: alt fra de som ikke har noe språk til de som har noe og mer utviklet språk. Både Tea, Kia og Mia nevner at det kan være krevende å imøtekomme elevenes behov i en slik setting. Tea konkluderer at *«det er mye tilpasning som skal til dersom man skal gjøre det ordentlig»*.

Det fremkommer av intervjuene at lærerne uttrykker bekymring hva angår elevenes begrenset mulighet for vokabularutvikling som konsekvens av manglende tilhørighet til felles klasse, ettersom elevene er i mindre grad eksponert for språk i andre kontekster og i samhandling med jevnaldrende. Kia forteller:

«Man tenker hva slags ordforråd er det de andre bruker på skolen, sant (?) (...) på samme alder. Der er vi gjerne litt fanget, de må vel få anledning til å bli med (...), lytte til hva andre sier, få flere erfaringer med ord som de kjenner og ikke kjenner, men jeg er klar over at det er veldig krevende (...).

Oppsummering: Studiens funn indikerer at elever med DS har begrenset tilgang til fellesskapet med andre ungdommer. Språkgrupper er organisert på en slik måte at medelever i gruppen har variert grad av språk - fra ingen til noe. Dette betyr at læreren er ofte den eneste intelligente andre elevene møter på skolen.

5.2.2 En dråpe hver dag

I denne underkode gruppen “*En dråpe hver dag*” presenteres hvordan informantene beskriver gitte tidsrammer. Lærere forteller at ungdom med DS i undersøkende fylkeskommune har i inneværende skoleår fått tildelt gjennomsnittlig en time individuell undervisning i norsk, pluss 4 timer med gruppeundervisning med spesialpedagog per uke. Resten av tiden foregår undervisningen med ufaglærte.

Alle informantene forteller at antall tildelte timer strekker ikke til og tidsbegrensingen går utover kvaliteten i opplæringen. I sin beskrivelse illustrerer Tea behovet for flere antall enetimer med ungdom på følgende måte:

«Det varierer fra elev til elev. Det blir vurdert ut fra PPT og det er administrasjon på skolen som vurderer (...). Jeg som spesialpedagog har utrolig lite å si i forhold til det (...) og jeg har i noen anledninger ment at de har fått for få enetimer. (...) Jeg synes at de burde få flere enetimer, selv om jeg liker veldig godt å ha (...) de i en gruppe».

Kia og Tea forteller at store deler av undervisningen er organisert i gruppetimer. For skoleåret 2020/2021 er det tildelt 4 gruppetimer i uken fordelt på 2 økter. Øktene er lagt etter hverandre i timeplan på en samme dag, slik at ungdom møter spesialpedagog i gruppetimene en gang i uken, i 4 timer i strekk.

Alle informantene er enige i at ungdommenes progresjon av vokabularutvikling er dårligere med færre antall enetimer. Tea kommenterer: «*Jeg som spesialpedagog har få timer med elever, derfor går produksjon sakte rett og slett. Litt saktere enn jeg skulle ønske*». Kia supplerer:

«Det er så viktig å holde det vedlike, jobbe med det (...) Selv om det ikke blir en hel time, kan vi jobbe EN HALV TIME. Det er nok at de får en dråpe hver dag ()).) ».

Oppsummering: gjennom intervjuene løftes særlig lavt antall timer til spesialpedagogisk hjelp ungdom med DS får tildelt. Informantene uttrykker at for å holde vedlike elevenes vokabular

foretrekkes en organisering som kjennetegnes ved litt undervisning hver dag, fremfor 4 timer i strekk.

5.3 Aktiviteter ved gjennomføring

Hovedaspekter i denne hovedkode gruppe handler om informantenes valg av aktiviteter/metoder ved gjennomføring av vokabularutvikling. Essensen i informantenes uttalelser dreier seg om tilpasning og handler ikke om valg av spesiell metode/modell, men snarere om kreativitet i sin undervisningsstil for å ivareta elevenes motivasjon, engasjement og oppmerksomhet.

Alle informantene er enige i at å bygge opp vokabularet forutsetter at ungdom får mulighet til å uttrykke seg på sin egen kommunikasjonsform. Informantene forteller at alternativ og supplerende kommunikasjon er aktuell for ungdom med DS. I inneværende skoleår brukes særlig tiltak/verktøy der visuell støtte i form av symboler som ord/bilder, kort, foto, tematavler, snakkebok, tema-ark, bilder på Ipad mm. Tea forteller om aktiviteter i kommunikasjon med ungdom med DS:

«Tegn, symboler, billedlig kommunikasjon (...), det kan være tekniske hjelpemidler og det kan være papirbasert, ja (...) tematavler eller snakkebok (...).

Kia er også veldig opptatt av variasjon i undervisningen:

«Jeg liker veldig godt å ha en tematavle eller et snakke-ark med bilder og symboler og forklaringer, og noen ganger kan vi også se en film, filmsnutt, (...)varierte materiale fra NRK TV ()).) Der på undervisning fins det utrolig mye bra og ordene presenteres i forskjellige varianter».

Mia mener at «*det hjelper ikke å kaste en setning, de må ha en støtte*» og trekker frem:

«(...)sosiale ord. Det må vi også bygge inn. Jeg lager mye på Widgit Gå, vi lager i fellesskap fortellinger under Mine historier».

Informantene er enige om at uansett aktivitet som finner sted både på klasserommet, kjøkkenet og på friminutter foregår det ikke i stillhet. Kia mener at ungdommene skal «*bades i ord*» og vektlegger lærerens bevissthet rundt språket som brukes i kommunikasjon med ungdom. Hun forteller at:

«Eksponering for språket i alle situasjoner, der ungdom bør ha muligheter til deltakelse og samhandling: mest mulig, mest mulig prøver vi å bruke de ordene (...) og bruker de bestandig

(...), all vokabular i sånne naturlige situasjoner, det er jo fint, (...) og vi må rett og slett lage situasjoner».

Informantene forteller at variasjon i undervisningen er viktig og tilpasses individuelt til eleven for at undervisningen skal være artig for eleven. Lærere oppfordrer alle elevene til å delta noe som illustreres med sitat fra Mia:

«Jeg prøver å gjøre det så variert som mulig ()), kanskje kan det være peking, det kan være å si noe (...), det kan være å springe med kort eller bilde (...) til tavle, liksom, å henge under vet- vet ikke og (...) – bob bob (...). Jeg prøver bestandig å gjøre det artig og praktisk».

Videre trekker alle lærere frem bruken av digitale hjelpemidler og ulike apper på iPad og PC. Blant noe nevnes “Les og lær”, “Små ord, XL-ord”, “Lexia”.

Oppsummering: Informantene har ingen spesiell metode for å gjennomføre undervisning, men tilpasser vokabularutvikling etter beste evne for å gjøre undervisningen variert med formål om å opprettholde elevenes motivasjon, oppmerksomhet og utholdenhet. Studiens funn at variasjon i undervisningen er begrenset til bruken av ulike visuelle verktøy som tema-ark, bilder, tematavler ulike pedagogiske programvarer på pc, applikasjoner på iPad mm. Informantene fremhever at samtalen er viktig og at ingenting foregår i stillhet. Aktiviteter i gjennomføring er jamfør eksisterende rammer for organisering, informantenes forståelse av hva er vokabularutvikling og deres oppfatning av elever med DS.

6 Drøfting og diskusjon

Hensikten med denne undersøkelsen er å få en dypere innsikt og forståelse om hvordan spesialpedagoger tilrettelegger for vokabularutvikling for ungdom med DS på videregående trinn. For å kunne trekke konklusjoner rundt min problemstilling definerer jeg tre forskningsspørsmål som drøftes og besvares:

- 1) Hvordan forstår lærere begrepet vokabularutvikling?
- 2) Hva kjennetegner organisering av vokabularutvikling?
- 3) Hvordan gjennomføres vokabularutvikling hos ungdom med DS på videregående trinn?

6.1 Hvordan forstår lærere begrepet vokabularutvikling?

For å besvare det første forskningsspørsmålet har jeg valgt å dele besvarelsen i to underkapitler. Jeg har valgt å strukturere besvarelsen på denne måten ettersom informantene koblet vokabularutvikling til elevenes med DS egenskaper og trakk i stor grad frem hvordan de arbeider med vokabularutvikling i lys av elevenes begrensninger.

Det første underkapittelet retter fokuset mot hvordan informantene forstår begrepet vokabularutvikling. På bakgrunn av hvordan vokabularutvikling forstås drøftes de ulike aspektene ved vokabularutvikling hos elever, deriblant tilegnelse av faglige ord og grammatiske strukturer. I det andre underkapittelet rettes fokuset mot informantenes forståelse av tilstand DS.

6.1.1 Informantenes forståelse av vokabularutvikling som ord og begrepsinnlæring

Informantene i studien uttrykker at vokabularutvikling forstås som ord og begrepsinnlæring der innsats for å lære elevene ordets morfologisk og syntaktisk form er begrenset. Jeg tolker dette slik at forståelse av vokabularutvikling avgrenses mot utvidelse av ordforråd (ordets semantisk innhold og fonologisk form) etter elevenes behov og interesser og at innsats for utvikling av grammatikk (syntaks og morfologi) og preposisjoner er fraværende. En slik tilnærming til vokabularutvikling kan gi en helhetlig kvantitet av ordkunnskap knyttet til

ordets betydning og fonologisk minne av et ord, mens elevenes dybde vokabular, som referer til kvalitet på ord et menneske kan, ansees for å være nedprioritert.

Informantenes forståelse av vokabular kan ansees å være i tråd med Ogden og Richards (1923) semantisk trekant som handler om ordets referent og begreper, det vil si ordets lingvistiske form. Følgelig indikerer funnene at vokabularutvikling oppfattes som støtte av minnet for et ord via tetting av semantisk nettverk av ordets representasjoner (Perfetti, 2007, Vermeer, 2001). I en slik forståelse av vokabularutvikling foregår tilegnelse av grammatikk delvis implisitt, som resultat av språklig input. Det vil si at tilegnelse av grammatikk er resultat av utvikling av bredde vokabularet - antall ord et menneske kan, størrelsen/kvantitet på det mentale leksikonet (Deckers et al., 2019, Næss, Engevik, Hokstad & Mjøberg, 2017, Vermeer, 2001).

En annen måte å definere vokabularutvikling (mental leksikon) er etter Bloom og Lahey (1978) språkmodellen som viser kompleksitet av vokabulars plassering innenfor språket. For at ungdom med DS skal kunne fortelle om sine følelser og behov, etablere vennskap og bli inkludert, bør spesialpedagoger fokusere på dypere forståelse av ordets syntaktisk og morfologisk form slik at ungdom blir i stand til å anvende innlærte ord i flere kontekster (Chapman, 2006, Høigård, 2019, Laws et al., 2015). Imidlertid fokuserer informantene på utvidelse av elevenes bredde vokabular i undervisningen. Dedikert innsats med utvikling av bredde vokabular hos elever med DS kan føre til utvikling av dybde vokabularet (Schmitt, 2014, Vermeer, 2001) og støttes av Vygotskys (1978) oppfatning om at utvikling av vokabularet finner sted med overgang fra kvantitet til kvalitet. Både Schmitt (2014) og Vermeer (2001) poengterer viktigheten av innlæring av ordets morfologi og syntaks og kobler dette til utvikling av dybde vokabularet, mens Vygotsky (1978) trekker frem betydning av etablering av faglige begreper for utvikling av dybde vokabular. Dette skjer blant annet når dagligdagse begreper utvikles og etableres hos elever som faglige begreper. Imidlertid er informantenes forståelse av vokabular begrenset til utvidelse av dagligdags og spontane ord, der faglige ord er ikke en del av vokabularutviklingen. Det er rimelig å argumentere for at nedprioritering av ordets morfologiske og syntaktiske identiteter og vektlegging av dagligdags/spontane begreper hemmer elevenes evne til generalisering og sikrer ikke overgang fra å tenke i kompleks til å tenke i begreper. (Vygotsky 1978). En slik tilnærming vil ikke føre til utvikling i følge Vygotsky (1978) ettersom etablering av proksimal

utviklingszone kan bli utfordrende, til tross for at støttende stillas (Wood, Bruner & Ross, 1976) rundt elven bygges gjennom bruk av ulike arbeidsformer. Med en smal forståelse av vokabularutvikling vil læreren kunne motivere og engasjere elven gjennom variert undervisning, men vil ikke lykkes med å oppnå utvikling av dybde vokabular som er nødvendig for å oppnå vokabularutvikling der dette forstås etter Bloom og Lahey (1978) og Høigård (2019) definisjon av vokabularutvikling som utvikling av mental leksikon.

Begrenset innsats i innlæring av morfologisk og syntaktisk ordets identitet støtter ikke elevenes evne til statistisk læring (Plante et al., 2015, Torkildsen, 2012). Evne til å snakke forståelig og sammenhengende kommer naturlig for normalt utviklede barn, mens barn med DS vil streve med dette (Evans et al., 2009, Næss et al., 2016, Smith et al., 2020,).

Tradisjonelt har forskningen fokusert på ungdommens med DS redusert arbeidsminne som forklaringsvariabel for vokabularutvikling. (Fowler et al., 1994, Martin et al., 2009, Næss et al., 2011, Næss et al., 2015, Rondal & Comblain, 2002). Imidlertid viser nyere forskning at vokabularutvikling hos elever med språkvansker kan nåes gjennom å støtte evne til statistisk læring i undervisningen. (Torkildsen et al., 2013, Brinchmann et al., 2016). Prioritering av morfologi og syntaks i undervisning vil støtte evne til statistisk læring ettersom ord kan presenteres i ulike varianter og kontekster. Variasjon av ord støtter evne til å fange regelmessigheter i språket på “autopilot” og bidrar til bedre intuitiv forståelse av språkets grammatikk: eksempelvis at substantiver henger sammen med adjektiver. Informantene forstår vokabularutvikling som introdusering av nye ord på en “enkel” måte, uten tilstrekkelig variasjon i ordet: dette er “sjø”, han er “sjørøver”. Som nevnt tidligere vil en slik tilnærming bidra at elever får større bredde vokabular og kan mange ord, men streber med å bruke ordene i sammenhengende setninger: “Sjørøver er på sjøen”.

Det kan med forsiktighet konkluderes at informantene forstår vokabularutvikling som ord og begrepsinnlæring, der ordets morfologisk og syntaktisk identitet er nedprioritert. På bakgrunn av dette kan det være krevende å oppnå vokabularutvikling hos elever med DS. Informantene utvider imidlertid elevenes bredde vokabular. Som følge av dette er også variasjon i input i undervisning ikke tilstrekkelig og følgelig støttes ikke elevenes evne til statistisk læring, som i følge nyere forskning kan bidra til utvikling av dybde vokabular. Elevenes kapasitet er følgelig rettet mot tilegnelse av ordets fonologisk form og semantisk identitet fremfor aktivisering av mentale prosesser som avdekker språklige mønstre implisitt.

6.1.2 Informantenes relasjonell forståelse av tilstand DS er delvis farget av lave forventningene til ungdom med DS

Informantene i studien har mye kunnskap om DS og er generelt bevisste på at det kreves ekstra av læreren for å motivere og engasjere denne elevgruppen i undervisningen. Dette tolkes av meg som at lærere forstår at de er en sentral del av miljøet som omringer eleven og at de må bidra til å skape et arena for læring og mestring. Særlig viktig er dette for elever med DS som sliter med å oppbevare konsentrasjon over tid (Deckers et al., 2019, Næss et al., 2017). En slik bevissthet på sin rolle i klasserommet og betydningen av miljø for at eleven skal oppnå vokabularutvikling er i tråd med den relasjonelle forståelsen av utviklingshemming og sosiokulturell teori (NOU 2016: 17, Vygotsky, 1978).

Imidlertid avslører studie at informantene har noe manglende tro på at elever kan lære faglige begreper i undervisningen, eksempelvis ordet “Virus”. Videre prioriterer ikke informantene innlæring av grammatikk i undervisningen og forklarer dette med at de fleste elevene ikke er modne til det. Dette tolker jeg som at informantene har noe lave forventninger til elever til DS. Lave forventninger til eleven truer den relasjonelle forståelsen av utviklingshemming der samspill mellom den biologiske, mentale og sosiale faktorer er en komplisert kausal forhold (Lorentzen, 2019, Vygotsky, 1983). Når ordet “virus” ikke introduseres for elevene tolker jeg dette som om lærere ser på individets mentale og biologiske faktorer som lineære.

Det er krevende å oppnå utvikling i den nærmeste utviklingssonen når elevene møtes med noe lave forventninger i undervisningssammenheng. Når lærere ikke introduserer ordet «virus», som er et faglig begrep i biologi, men heller introduserer et mer passende etter deres vurdering ord - for eks “pirat” (fordi eleven er interessert i pirater) - legger lærere i praksis oppgaven som rettes mot elevenes aktuell utviklingsnivå. Dette resulterer i at eleven har ingenting å strebe etter og lærere arbeider i praksis med ferdigprodukter av utvikling, i stedet for å legge til rette for “spirer” i mental utvikling (Vygotsky, 1978).

Denne studien finner at lærere forstår vokabularutvikling som ord og begrepsinnlæring. Det er verdt å stille seg et spørsmål om hvorvidt en slik forståelse er utartet fra noe lave forventninger til denne gruppen. Hadde lærere definert vokabularutvikling som ord og begrepsinnlæring dersom de underviste typisk utviklede barn? Dette spørsmålet er stort og ikke i fokus i denne oppgaven, men kan være av interesse å utforske i evt. videre forskning.

Oppsummering: Relasjonell forståelse fordrer et nytt syn ikke bare på omgivelsene rundt eleven, men også på eleven som individ (Vygotsky, 1983). Jeg tolker mine funn slik at lærere besitter relasjonell forståelse av utviklingshemming der omgivelsene rundt eleven vektlegges i stor grad for å oppnå vokabularutvikling. Elevens behov avgrenses til faktorer som skal til for å opprettholde elevenes oppmerksomhet og interesse, heller enn behovet for utvikling i nærmeste utviklingssone. Dette tolkes av meg som om informantene har noe manglende forståelse av elevenes utviklingspotensial ved vokabularutvikling. Lavt læringstrykk i undervisningen er ikke nytt og dokumenteres i forskning til for eksempel Nordahl mfl. (2018) og Wendelborg (2017). Det er uklart hvorvidt det er noe lave forventninger til elever som legger premisser for hvordan lærere forstår vokabularutvikling.

6.2 Hva kjennetegner organisering av vokabularutvikling?

For å besvare det andre forskningsspørsmålet drøftes inkludering i fellesskapet og deltakelse i fellesskapet i lys av sosiokulturell teori. Videre reflekterer jeg over hvorvidt gitt organisering åpner for systematisk og hyppig tilnærming i vokabularutvikling.

6.2.1 Fravær fra ordinær klasse hemmer deltakelse

Vokabularutvikling på videregående trinn i den aktuelle fylkeskommunen er organisert slik at ungdommene formelt tilhører et studiespesialisering som kjennetegnes med lite eller ingen deltagelse i ordinærklasse. Spesialundervisningen for denne gruppen pågår ofte en mot en eller i grupper lokalisert i egen avdeling innenfor skolens bygg. Ut fra informantenes beskrivelser tolker jeg det dithen at inkludering av ungdom med DS i fellesskapet avgrenses til deltakelse og samhandling med jevnaldrende som klokere/intelligente andre i kroppsøving, kunst og håndverk og andre praktiske fag. En konsekvens av dette er at organisering av tilpasset opplæring er ikke i samsvar med ungdommenes rett til å få spesialundervisning i felles klasse derav ungdommenes faglig og sosial inkludering er truet (Opplæringslova, 1998, §5-1).

Festøy og Haug (2017) argumenterer at gjennom å jobbe med eleven individuelt eller i små grupper ut i fra elevenes behov og forutsetninger forberedes eleven til deltakelse i fellesskapet. Eleven får anledning til å utvikle vokabular ut fra sine egne forutsetninger og behov og i sitt tempo. I tillegg viser forskning at elevene med DS som er organisert i smågrupper føler mindre utenforskap og etablerer vennskap på skolen lettere (Engevik et al., 2018). Derimot

argumenterer Vygotsky (1983) i sin sosiokulturell teori at tilhørighet til fellesskapet er en viktig kilde til vokabularutvikling. Ungdom med DS som ikke har tilstrekkelig tilgang til fellesskapet vil ikke få anledning til å se, høre og oppleve hvordan andre elever bruker språket og følgelig oppnås ikke vokabularutvikling gjennom internalisering av ytre språklig påvirkning (Vygotsky 1978, Vygotsky,1983). Som konsekvens av begrenset tilhørighet til fellesskapet mister ungdom med DS anledning til å rekonstruere ordbetydning på bakgrunn av sosial samhandling med andre. Ettersom tilhørighet til fellesskapet spiller en stor rolle i overgangen fra å tenke i komplekser til å tenke i begreper får ikke denne gruppen utnyttet det fulle potensiale innen vokabularutvikling. Videre mister ungdom med DS anledning til å møte jevnaldrende som kan fungere som positive språkmodeller for denne gruppen (Bachmann & Haug, 2006, Nes & Johansson, 2015).

Med bakgrunn i dette kan det hevdes at skole arena gitt dagens organisering ikke gir ungdommen anledning til å utvikle vokabular gjennom å ta i bruk hverdagslige og sosiale ord i felleskap med klokere andre (Vygotsky, 1978). Likeledes hevder også nyere forskning at deltagelse i fellesskapet i samhandling med andre er avgjørende for elever med DS for å få optimal læringsutbytte (Chapman, 2006, Næss et al., 2016, Roberts et al., 2007).

Engevik mfl. (2018) viser at kommunikasjonsvansker hos barn og unge med DS kan delvis forklares ut fra graden av inkludering, mestring og sosial deltagelse; ungdom strever med å bli inkludert fordi de har dårlige kommunikative ferdigheter. Følgelig er det rimelig å anta at studiens funn indikerer en vond nedover-spiral: ungdom med DS deltar ikke fordi de ikke kan kommunisere, og de kan ikke kommunisere fordi de ikke er delaktig i fellesskapet.

Det er vanskelig å se for seg faglige argumenter som taler for den måten undervisning med tanke på vokabularutvikling blir organisert på i denne studien. Allikevel, er funnene i tråd med kritikken at de politiske og ideologiske intensjonene om felles skole for alle gjennom inkluderende opplæring er ikke alltid realisert i praksis (Haug, 2017, Nordahl et al., 2018).

6.2.2 Tid, ressurser og systematisk tilnærming

Begrensningen i antall undervisningstimer samt stadig økende bruk av ufaglærte i skolen forhindrer arbeid med vokabularutvikling for elever med DS. Mer presis, viser studiens funn at ungdom med DS i undersøkte fylkeskommune har i inneværende skoleår fått tildelt gjennomsnittlig en time individuell undervisning i norsk, pluss 4 timer med

gruppeundervisning med spesialpedagog per uke. Funnene tyder videre på at organisering av vokabularutvikling med spesialpedagog på skolen foregår ikke daglig, men noen ganger i uken. Resten av tiden tilbringer eleven på skolen med ufaglærte ansatte.

Det kan derfor argumenteres for at organisering av ressurser og tidsrammen for vokabularutvikling åpner ikke for systematisk, hyppig og kontinuerlig innsats i vokabularutvikling, der evne til statistisk læring ivaretas. Disse funnene er i kontrast med forskning som viser at systematikk og hyppighet gir effekt i utvikling av ekspressivt vokabular hos elever med DS (Burgoyne et al., 2012, Smith et al., 2020) og støtter evne til statistisk læring (Plante et al., 2015, Torkildsen et al., 2013). Systematikk og hyppighet skal tilsvare 30 minutter undervisning daglig (Næss et al., 2017). Likeledes definerer Burgoyne med kollegaer (2012) at intensive opplæringsøkter på 40 minutter daglig i en lengre periode på 40 uker resulterer i bedre gjenbruk av innlærte ord hos eleven.

Gitt nåværende organisering er det krevende å få til 30-40 min med daglig kvalitetsfull spesialundervisning som fremmer vokabularutvikling for denne gruppen. Informantene i studien understreker viktigheten av tilstrekkelig tid med elever og savner flere enetimer. Dessverre er rammene bestemt av Fylkeskommunen og informantene har lite innvirkning på begrenset ressurs: tid. Tendensen der fylkeskommuner stadig nedprioriterer spesialundervisning på videregående trinn og antall timer barn og unge med særskilte utfordringer får med spesialpedagog er ikke ny. For skoleåret 2018-2019 finner Markussen med kollegaer (2019) at 4 prosent av elevene i videregående skole har spesialundervisning, noe som er betydelig lavere enn på 10. trinn der andelen er 10,6 prosent. Gitt de nasjonale signalene om inkluderende skole er det rimelig å argumentere for at satsingen og økonomiske rammene bør økes. Dersom en målrettet innsats mot denne gruppen øker kan det være rimelig å argumentere for at denne gruppen vil i større grad kunne delta i arbeidslivet og at de samfunnsøkonomiske gevinstene vil på lengre sikt overveie kostnadene. Dette er særlig viktig tatt i betraktning at levealderen for mennesker med DS har økt signifikant i løpet av de siste 20 årene. (Lott & Dierssen, 2010). Ikke minst er utvikling av vokabularet er spesielt viktig for ungdom siden ungdom generell bruker litt mer avansert verbalspråket.

Eksisterende praksis ved å bruke ufaglærte i så stor grad er ikke i samsvar med utdanningsintensjoner. Ungdom med DS har rett til å få faglig forsvarlig opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Dessuten kan det antas at ansettelse

og bruk av ufaglærte tyder på at skoleledere innehar ikke fullstendig forståelse av vokabularetts rolle i språkutvikling og hva dette betyr for sosialisering og inkludering av ungdom med DS. En slik tolkning er i tråd med Nordahl mfl. (2018) og Markussen mfl. (2019) som beskriver en situasjon der de som har størst behov for mennesker med høy pedagogisk kompetanse, er de som møter mennesker med minst pedagogisk kompetanse, som et paradoks.

6.3 Hvordan gjennomføres vokabularutvikling for ungdom med DS?

Det tredje forskningsspørsmålet drøfter funnene som reflekterer lærerens valg av arbeidsmåter/metoder for å fremme vokabularutvikling hos elever med DS. Lærerens valg av innhold drøftes i lys av Vygotskys (1978) bidrag om etablering av proksimal utviklingssonen og Bruner (1976) sine ideer om scaffolding, det vil si hva faktisk gjør lærere for at elever får imot denne hjelpen (scaffolding) og hva faktisk lærere gjør for å fremme utvikling av høyere mentale funksjoner (proksimale utviklingssonen) for å oppnå vokabularutvikling.

Informantene tilrettelegger for vokabularutvikling etter elevenes interesser og erfaringer gjennom variert opplæringsopplegg der visualisering, praktisk basert undervisning og bruken av datateknologi er i fokus. Ved innlæring av nye ord og begreper knyttet til ulike temaene på den laveste grunnskoletrinn samt innlæring av sosiale og yrkesrelaterte ord, benyttes blant annet bilder, tankekart, snakkebok, tema-ark, iPad, Smart Tavle mm. Spontane samtaler med ungdom er en uunnngåelig del av undervisningen og lærere understreker at uansett hva de gjør foregår ikke det i stillhet. Aktiv bruk av språk i samhandling med ungdom er i tråd med Vygotsky (1978) som peker på viktigheten av miljø ettersom utvikling går fra det ytre til det indre. Særlig viktig er det for ungdom med forsinket eller avvikende språklige ferdigheter (Vygotsky, 1983). Studiens funn indikerer at visualisering utgjør en stor del av innhold i undervisningen. Barn og ungdom med DS ansees tradisjonelt for å være visuelt sterkere sammenlignet med sine auditive ferdigheter (Lanfranchi et al., 2010, Lott & Dierssen, 2010, Martin et al., 2009). Dette synet kan underbygge bruken av visualisering i opplæringen. Samtidig viser nyere forskning en positiv sammenheng mellom billedlig støtte i opplæringen og særlig ungdoms narrative ferdigheter (Roberts et al., 2007, Deckers et al., 2019). Imidlertid advarer Vygotsky (1983) mot for høy bruk av kompensatoriske tiltak i undervisningen i form av blant annet visualisering. Vygotsky(1983) begrunner dette med at kompensatoriske tiltak

som brukes i stor grad kan bremse utvikling av høyere mentale prosesser der utvikling av abstrakt tenkning kan stagneres/bremses.

Informantenes tilrettelegging for vokabularutvikling ansees å være i tråd med §2-16 i Opplæringsloven (2012) som rettferter at elever som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon skal benytte egne kommunikasjonsformer og kommunikasjonsmidler. Næss mfl. (2015) avdekker i sin forskning at nærmere 70 prosent av barn med DS bruker alternativ og supplerende kommunikasjonsformer. Følgelig er det avgjørende at lærere møter ungdommenes individuelle behov, slik at elevene får utviklet vokabular og blir mer delaktig i samfunnet.

Studiens funn avdekker bruken av pedagogiske programvarer og ulike applikasjoner både på pc og nettbrett. Bruken av digitale verktøy/teknologi kan åpne for nye muligheter for deltakelse. Det eksisteres mange pedagogiske applikasjoner og programmer som kan bidra til å utvikle vokabular hos barn og unge samt sørge for variasjon i input. Digitale verktøy har også bidratt til stor variasjon i visualisering, der man har lett tilgang på ulike stemmer, farger, animerte bilder og film mer mere. Dette kan bidra til å bevare konsentrasjon og bidra til å opprettholde motivasjon og felles oppmerksomhet samt sikrer ungdommens tilgang til lytteerfaringer og styrker analytiske evner for å navigere i dataspill (Lyster et al., 2016). Imidlertid effekten av å bruke digitale verktøy rettet spesielt mot barn og ungdom med DS er udokumentert (Næss et al., 2017). I den nyere tid viser Torkildsen mfl. (2020) til morfologibasert applikasjon på nettbrett "Kaptein Morf og Stjernetøvet" som kan ha effekt på vokabularutvikling. Applikasjon inkluderer 26 ulike avledningsmorfem (-ist, -løs, mis-, over-), derav hvert morfem kobles til 24 rotord. Dessuten denne applikasjonen ble ikke nevnt av informantene.

Til tross for variert gjennomføring for vokabularutvikling i undervisningen, kan det argumenteres for at lærere oppnår ikke variasjon som skal til for å utvikle høyere mentale funksjoner hos eleven som i sin tur bidrar til at elevene kan benytte ord i ulike kontekster/generaliseringsevne (Vygotsky, 1978). I praksis vises dette når lærere eksempelvis introduserer ordet "sjørøver" og viser et bilde i snakkebok, tema-ark eller på nettbrett (avhengig av elevenes sinnsstemning denne dagen). Jeg tolker dette som introduksjon av et nytt ord og støtte av elevenes semantisk nettverk (Perfetti, 2007, Vermeer, 2001). Ettersom elevene med DS har begrenset arbeidsminne er det rimelig å argumentere for at eleven vil

ikke være i stand til å “gjenbruke” ordet “sjørøver” i andre sammenhenger. Skal høyere mentale funksjoner hos eleven aktiveres slik at eleven lærer seg å bruke ordet i andre kontekster, bør lærere i en slik opplæringsituasjon introdusere et nytt ord, inkludert ordets morfem, i minst 24 ulike varianter (Plante et al, 2015, Torkildsen et al., 2013, Torkildsen et al., 2020). Høyere mentale funksjoner aktiveres etter slik tilnærming gjennom aktivisering av ikke-språklige domener i hjernen (Lian, 2017, Torkildsen, 2012). Det er rimelig å konkludere at informantene varierer arbeidsformer/verktøy i undervisningen, men variasjon i ordets ulike eksemplarer finner ikke nødvendigvis sted og følgelig støttes ikke elvenes generaliseringsevne, det vil si utvikling av dybdevokabularet er usikkert og uklart.

Lærerens gjennomføring av vokabularutvikling taler for at stillas rundt eleven bygges gjennom ulike og varierte arbeidsformer, der motivasjon, etablering av felles fokus og deltakelse ivaretas. Oppmerksomheten til eleven aktiveres og forlenges. For elever med DS er dette særlig viktig ettersom forskning viser at denne gruppen sliter med å oppbevare konsentrasjon over tid og blir fort “lei” (Billington et al., 2004, Næss et al., 2015). Bygging av stillas rundt eleven er i tråd med Bruner (1976) og hans ideer om at læreren skal være veiledende, støttende og modellerende i opplæringsituasjon med formål om at eleven skal kunne mestre oppgavene selvstendig med tiden. Imidlertid skal stillas bygges med utgangspunkt i elevens aktuell utviklingsnivå og “litt til”, og på den måten kan bli en “verktøy” i etableringen av elevenes nærmeste utviklingszone (Margolis, 2020). Ettersom bruken av ulike, varierte verktøy i undervisningen benyttes i introduksjon av ordene med referenter der ordets morfologisk og syntaktisk identitet er nedprioritert, er det rimelig å argumentere at stillas rundt eleven bygges for nært. En mulig konsekvensen av dette er at scaffold i sin opprinnelige betydning som “en støtte” får betydning *a raised wooden platform used formerly for the public execution* (Crowther, 1998, s. 1046).

Til tross for engasjerende og motiverte lærere er grammatiske strukturer og innlæring av faglige begreper nedprioritert i undervisningen. Til tross for variert bruk av ulike verktøy i undervisningen er det grunn til å tro at stillas rundt eleven bygges for nært. Dette fører til at den nærmeste utviklingssonen er ikke tilstrekkelig aktivert, det vil si at utvikling av både bredde- og dybdevokabularet er noe uklart og usikkert.

7 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen “Hva kjennetegner vokabularutvikling for elever med DS på Videregående trinn?”

Ettersom det foreligger lite forskningsbasert kunnskap om hva som fremmer vokabularutvikling for ungdom med DS (Loveall et al., 2016, Næss et al., 2017, Smith et al., 2020) har jeg fortolket studiens funn med forsiktighet. Jeg har intervjuet 3 spesialpedagoger avgrenset til en geografisk område. I en eventuelt større studie hadde det vært interessant å snakke med flere spesialpedagoger med ulike kjønn og alder, fordelt på en større geografisk spredning.

Jeg har oppdaget og fortolket aspekter i informantenes forståelse av vokabularutvikling for ungdom med DS, særtrekk med organisering av spesialundervisning og informantenes valg av metoder ved gjennomføring av vokabularutvikling i lys av sosiokulturell teori, relevant lovverk og eksisterende forskning på feltet.

Mine funn indikerer at informantene i studien forstår vokabularutvikling som ord og begrepsinnlæring der bevisst innlæring av grammatiske strukturer ansees å være implisitt tilegnet som følge av utvikling av elevenes semantisk nettverk. En slik oppfatning av vokabularutvikling er i tråd med Ogden og Richards (1923) semantisk trekant. Forholdet mellom ordets semantikk og morfologi/syntaks støttes også av Perfetti (2007). Imidlertid forutsetter implisitt tilegnelse av morfologi og syntaks velutviklede mentale funksjoner hos eleven der eleven evner å fange språklige mønstre implisitt. Slike mentale funksjoner er eksempelvis god minnekapasitet, utholdenhet, evne til å holde felles oppmerksomhet mm (Lian, 2017, Torkildsen, 2012). Vygotsky (1978) understreker viktigheten av å fange opp potensielle, elevenes “spirer” i utviklingen og benekter ikke elevenes biologiske forutsetninger. Samtidig poengterer Vygotsky at til tross for biologiske forutsetning har alle en potensiale for utvikling, som er i tråd med relasjonell forståelse av utviklingshemning (Ellingsen, 2016, NOU 2016: 17).

Det er ingen hemmelighet at elever med DS har biologiske utfordringer som kan påvirke implisitt vokabularutvikling. Med utgangspunkt i nyere forskning om deriblant statistisk læring er det rimelig å argumentere at det bør i større grad rettes oppmerksomhet mot aktivisering av elevenes med DS mentale funksjoner når lærere arbeider med

vokabularutvikling. For å støtte elevenes evne til statistisk læring er det nødvendig å sikre tilstrekkelig variasjon i input (Plante et al., 2015, Torkildsen et al., 2013, Torkildsen et al., 2020). En slik variasjon kan være introduksjon av faglige begreper, bevisst innsats for innlæring av ordets morfologi og syntaks. I tillegg krever en slik tilnærming tilstrekkelig systematikk, noe er som vanskelig å få til gitt dagens organisering av tilbud. Organisering og gitte rammer kjennetegnes ved at ungdom i undersøkelses kommune har lite eller ingen tilgang til felles klasse. Dessverre når tilgang til det sosiale og de klokere/intelligente andre er begrenset til en lærer/gruppe blir det problematisk å definere det sosiale som kilde til utvikling av vokabularet (Margolis, 2020, Veresov, 2017, Vygotsky, 1983). Videre viser mine funn at variasjon i input begrenses til ulike arbeidsformer i undervisningen der hovedformålet er å ivareta elevenes motivasjon, mestring og deltagelse - og ikke for å fremme utvikling og støtte mentale funksjoner hos eleven. På bakgrunn av disse funnene kan det argumenteres for at lærere opptrer i tråd med ideer i sosiokulturell teori og tar sin rolle i miljøet rundt eleven på alvor.

Informantene besitter noe lave forventninger til ungdom med DS som gjenspeiles blant annet i hvilke ord og begreper informantene anser som nødvendige for elevene å lære og deres beskriver av elevenes forutsetninger og behov. Det hadde vært interessant å undersøke hvorvidt lærerens forståelse av vokabularutvikling kan være preget av noe lave forventninger til ungdommene med DS, men dette er et spørsmål som lar seg ikke besvare i rammene av denne oppgaven.

I lys av hvordan lærere forstår vokabularutvikling kombinert med lærerens noe mangelfulle forventninger til elever med DS er det krevende å bedømme i hvilken grad lærere lykkes med vokabularutvikling/mental leksikon. Det kan derimot med forsiktighet konkluderes at elevenes nærmeste utviklingssone aktiveres ikke i tilstrekkelig grad (gitt mangelfull satsing på blant annet grammatikk og faglige begreper). Med de beste intensjonene tilrettelegger lærere undervisning for elevene, men det er grunn til å konkludere at scaffold bygges alt for nært. På den ene siden skjer vokabularutvikling i tråd med opplæringsloven der ungdom med DS får differensiert og tilpasset opplæring i form av spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1), derav elevenes rett til å bruke egne kommunikasjonsformer og kommunikasjonsmidler er ivarettatt (Opplæringslova, §2-16, 2012). På den andre siden kan det på bakgrunn av studiens

funn med varsomhet konkluderes at elevens motivasjon og deltagelse får høyere prioritet enn elevenes faktiske utvikling og at vokabularutvikling oppnås ikke i den grad den kan.

Jeg håper denne studien kan bli et liten bidrag som vekker lærerens bevissthet i forhold til et dynamisk perspektiv på samspill mellom det individuelle og det sosiale, der relasjonell forståelse av utviklingshemming forutsetter et nytt syn ikke bare på omgivelser, men også på individ. Videre håper jeg at studien kan være et lite bidrag i mangelfull forskningsfelt rundt vokabularutvikling for elever med DS. Studien viser viktigheten av å rette fokuset mot støtte av elevens høyere mentale funksjoner. Det understrekes at en slik fokus er ikke ensbetydende med at elever med DS sees kun i lys av sine biologiske begrensninger, men at begrensningene anerkjennes og forholdene rundt eleven legges til rette med overordnet mål om å oppnå utvikling (som vil være ulik fra elev til elev). En slik anerkjennelse vil nettopp bety at man tar sin rolle i miljøet hos eleven på alvor og arbeider etter Vygotskys ideer og utvikling i nærmeste utviklingssonen, der scaffold bygges på en riktig måte og med riktige verktøy.

8 Litteraturliste

- AAIDD. (2010). *Intellectual Disability. Definition, Classification, and System of Supports, 11th edition*, hentet <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62, Volda: Høgskolen i Volda, Møreforskning Volda.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101. Hentet: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Billington, I., Brynhildsen, A. & Johansen, W. M. (2004). *Ordbilder – en snarvei til språk*. N. W. Damm & Søn.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978) *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Brinchmann, E. I., Hjetland, H. N. & Lyster, S-A., H. (2016). Lexical Quality Matters: Effects of Word Knowledge Instruction on the Language and Literacy Skills of Third- and Fourth-Grade Poor Readers. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 165-180. Hentet: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/47629>
- Bråten, I. (Red.). (2018). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buckley, S. & Bird, G. (2008). *Speech and language development for children with Down syndrome*. Hampshire: Downside publication.
- Burgoyne, K., Duff, F. J., Clarke, P. J., Buckley, S., Snowling, M. J. & Hulme, C. (2012). Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: a randomized controlled trial. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(10), 1044-1053. Hentet: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02557.x>
- Casperen, J., Buland, T. Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor. Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. Hentet https://www.udir.no/contentassets/856e0bef1b4e47cd81f673969b57f915/inkludering_pa_alvor_delrapport_oktober-2019.pdf
- Caspersen, J. & Wendelborg, C. (Red.). (2019). *Skolen vår!* Oslo: Gyldendal Norsk Akademisk Forlag.
- Chapman, R. S. (2006). Language learning in Down syndrome: The speech and language profile compared to adolescents with cognitive impairment of unknown origin. *Down Syndrome Research and Practice* 10(2), 61-66, doi:10.3104/reports.306
- Chapman, R.S, Hesketh, L. J. & Kistler, D. J. (2002). Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down syndrome: Hierarchical linear modeling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 902-915. Hentet: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/073\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/073))

Crowther, J. (Red.). (1998). *Oxford Advanced Learners Dictionary. Fifth edition*. New York: Oxford University Press.

Dale, E. L. (2016). Læring og utvikling i lek og undervisning. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43-73). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Deckers, S. R., Zaalén, Y. V., Balkom, H. V. & Verhoeven, L. (2019). Predictors of receptive and expressive vocabulary development in children with Down syndrome. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 10-22, doi:10.1080/17549507.2017.1363290.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of qualitative research* (s. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ellingsen, K. E. (Red.). (2016). *Utviklingshemming og deltakelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engevik, L. I., Næss, K-A. B. & Berntsen, L. (2018). Quality of Inclusion and Related Predictors: Teachers' Reports of Educational Provisions Offered to Students with Down Syndrome. *Skandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), 34-51.
<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1212252>

Evans, J. L., Saffran, J. R. & Robe-Torres, K. (2009). Statistical learning in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52 (2), 321-335. Hentet: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0189\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0189))

Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (s 52-73). Oslo: Samlaget

FN. (2013). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne: Vedtatt av de Forene nasjoner den 13. desember 2006, ratifisert av Norge den 03.juni 2013*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement. Hentet <https://www.regjeringen.no/contentassets/26633b70910a44049dc065af217cb201/konvensjon-om-rettighetene-til-mennesker-med-nedsatt-funksjonsevne.pdf>.

Føllesdal, D. & Walløe, L. (2019). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget

Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

Fowler, A.E., Gelman, R. & Gleitman, L. (1994). The course of language learning in children with Down syndrome: longitudinal and language level comparison with young normally developing children. I H. Tager-Flusberg (Red.), *Constraints on Language Acquisition: studies of atypical children* (s. 91-141). New York: Psychology Press. Taylor & Francis Group.

Gadamer, H.-G. (2006). *Truth and method*. New York: Continuum.

- Gilje, N. & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, A. (2009). Sketch of a psychological phenomenological method. I A. Giorgi (Red.), *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach* (s. 10-35). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Golden, A. (2019). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grue, L. (2006). *Funksjonshemming, Retorikk og Forståelse*. Oslo: Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of qualitative research* (s. 163-182). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hamburg, S., Lowe, B., Startin, C. M., Padilla, C., Coppus, A., Silverman, W., Fortea, J., Zaman, S., Head, E., Handen, B. L., Lott, I., Song, W. & Strydom, A. (2019). Assessing general cognitive and adaptive abilities in adults with Down syndrome: a systematic review. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 11(20). Hentet <https://jneurodevdisorders.biomedcentral.com/articles/10.1186/s11689-019-9279-8>
- Haug, P. (2017). (Red.). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kittelsaa, A. M. (2008). *Et ganske normalt liv. Utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse*. (Doktoravhandling). NTNU - Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. (1983) The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and a Hermeneutical Mode of Understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14 (1-2), 171-196. Hentet: <http://dx.doi.org/10.1163/156916283X00090>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag.

- Lanfranchi, S., Jerman, O., Dal Pont, E., Alberti, A. & Vianello, R. (2010). Executive function in adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disabil Research*, Vol.54, 308-319. doi: 10.1111/j.1365-2788.2010.01262.x
- Laws, G. & Bishop, D. V. M. (2003). A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(6), 1324-1339. Hentet: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/103\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/103))
- Laws, G., Briscoe, J., Ang, S-Y., Brown, H., Hermena, E. & Kapikian, A. (2015). Receptive vocabulary and semantic knowledge in children with SLI and children with Down syndrome. *A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolscence*, 21(4), 490-508, doi:10.1080/09297049.2014.917619
- Lian, A. (2017). Statistisk læring, tilegnelse av språk og språkrelaterte utviklingsvansker. *Psykologi i kommunen*, 3, 2017. Hentet: <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-3-2017/Statistisk-lering-tilegnelse-av-sprak.pdf>
- Lorentzen, P. (2019). *Kommunikasjon med uvanlige barn. En dialogisk tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lott, I. T. & Dierssen, M. (2010). Cognitive deficits and associated neurological complications in individuals with Down`s syndrome. *Lancet Neurologi*, 9(6), 623-633. doi: 10.1016/S1474-4422(10)70112-5
- Loveall, S., Channel, M. M., Phillips, B. A. , Abbeduto, L. & Conners, F. A. (2016). Receptive vocabulary analysis in Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 55 (August), 161-172. Hentet <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2016.03.018>
- Lyster, S. A. H., Lervåg, A. O. & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and writing*, 29(6), 1269-1288. Hentet: <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9636-x>
- Malt, A., Dahl, R. C., Haugsand, T. M., Ulvestad, I. H., Emilsen, N. M., Hansen, B. (2013). Health and disease in adults with Down syndrome. *Tidsskriftet den Norske Legeforening* 133: 290-4, doi: 10.4045/tidsskr.12.0390 hentet <https://tidsskriftet.no/en/2013/02/health-and-disease-adults-down-syndrome>
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Margolis, A. A. (2020). Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice. *Cultural-Historical Psychology*, 16(3), 15-26. Hentet: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160303>
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B. & Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...» *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019*. (NIFU- Rapport 2019:12). Hentet <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/bitstream/handle/11250/2626316/NIFUrapport2019-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martin, G. E., Klusek, J., Estigarriba, B. & Roberts, J. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Top Lang Disord.* 29(2), 112-132, hentet <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2860304/>

Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet (2008, juni 13). Hentet <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet (2011, april 08). Hentet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet (2019, november, 18). Hentet <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Minson, V. J., Hammer, M. & Veresov, N. (2016). Rethinking Assessments: Creating a New Tool Using the Zone Of Proximal Development within a Cultural-Historical Framework. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 331-345. Hentet: <http://dx.doi.org/10.17759/chp.2016120320>

Nes, K. H. & Johansson, I. (2015). *Kom i gang med Karlstadmodellen! En innføringsbok i Karlstadmodellen*. Bryne: Info Vest Forlag.

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo: universitetsforlaget.

Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Bengt Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. W. (2018). *Inkluderende Fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Norsk helseformatikk. (2020). *Down syndrom*. Hentet <https://nhi.no/sykdommer/barn/arvelige-og-medfodte-tilstander/down-syndrom/>

NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger – En strategi for nedbygging av funksjonshemmede barrierer*. Oslo: Sosial og Helsedepartementet. Hentet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>

NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje – åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Hentet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/>

Næss, K-A., Engevik, L. I. & Hokstad, S. (2017a). Prioriteres språkstimulering i opplæringstilbudet til 3.klasse-elever med Down Syndrom? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 3, 6-13. hentet https://oppsiden.no/content/uploads/attachments/no/25/Neass_Engevik_Hokstad_2017.pdf

- Næss, K-A., Engevik, L. I., Hokstad, S. & Mjøberg, A. G. (2017). Vokabularstimuleringstiltak for barn med Down Syndrom: hva sier forskning? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 1, 6-21, hentet https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden%201-17_100dpi%20RGB.pdf
- Næss, K-A., Engevik, L. I., Garrels, V., Gommæs, U. T., Moljord, G. & Sigstad, H. M. (2019). Barn og ungdom med utviklingshemming – deltakelse, utvikling og læring. I E. Befring, K-A., Næss & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*, 6. utg., (s. 396-422). Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Næss, K-A. B., & Karlsen, A. V. (Red.). (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, K-A. B., Lyster, S-A. H., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2011). Language and verbal short-term memory skills in children with Down syndrome: A meta-analytic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2225-2234. Hentet: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.014>
- Næss, K-A. B., Melby-Lervåg, A., Lyster, S-A., H. & Hulme, C. (2015). Longitudinal relationships between language and verbal short-term memory skills in children with Down Syndrome. *Journal of Experimental Child Psychology*, 135, 43-55. hentet <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.02.004>
- Næss, K-A. B., Nygaard, E., Ostad, J., Dovla, A-S., Lyster, S-A, H. (2016). The profile of social functioning in children with Down Syndrome. *Disability and Rehabilitation*, 39(13), 1320-133. Hentet: <https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1194901>
- Ogden, C. K. & Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning. A Study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc. Hentet: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2366948/component/file_2366947/content
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2012) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383, hentet <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Plante, E., Patterson, D., Gomez, R., Almryde, K. R., White, M. G. & Asbjørnsen, E. (2015). The Nature of the Language Input affects brain activation during learning from a natural language. *Journal of Neurolinguistics*, 36, 17-34, hentet <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2015.04.005>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Roberts, J., Price, J. & Malkin, C. (2017). Language and Communication Development in Down Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 13, 25-35. Hentet: <https://doi.org/10.1002/mrdd.20136>

- Rommetveit, R. (2005). *Språk, tanke og kommunikasjon. En innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rondal, J. A. & Comblain, A. (2002). Language in aging persons with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 8(1), 1-9. Hentet: <http://dx.doi.org/10.3104/reports.122>
- Schmitt, N. (2014). Size and Depth of Vocabulary Knowledge: What the Research Shows. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 64(4), 913-951. Hentet: <https://doi.org/10.1111/lang.12077>
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage
- Smith, E., Hokstad, S. & Næss, K-A. B. (2020). Children with Down syndrome can benefit from language interventions; Results from a systematic review and meta-analysis. *Journal of Communication Disorders*, 85 (Mai-June). Hentet: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.105992>
- Smith, E., Næss, K-A. B. & Jarrold, C. (2017). Assessing pragmatic communication in children with Down syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 68(July), 10-23. Hentet: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.06.003>
- Snævarr, S. (2017). *Vitenskapsfilosofi for humaniora*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2020). 12282: Lærere i grunnskolen, etter kjønn og alder (K), 2015 – 2020. (Statistikk). Hentet: <https://www.ssb.no/statbank/table/12282/>
- Tjøra, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2019) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torkildsen, J. v.K. (2012). Språkvansker – er statistisk læring problemet? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 4, 18-23. Hentet: <https://docplayer.me/50062473-Sprakvansker-er-statistisk-laering-problemet.html>
- Torkildsen, J. v.K., Bratlie, S. S., Kristensen, J. K., Lyster, S-A., Mononen, R-M., López-Pedersen, A., Næss, K-A., Wie, O. B., Hulme, C., Snow, C., Gustafsson, J. E. & Hagtvat, B. E. B. (2020). *Kaptein Morf: et digitalt ordforrådstiltak for barn i småskolen*. Hentet: <https://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/arrangementer/vokabularkonferansen-2020/04-janne-von-koss-torkildsen.pdf>
- Torkildsen, J. v.K, Dailey, N. S., Aguilar, J. M., Gómez, R. & Plante, E. (2013). Exemplar variability facilitates rapid learning of an otherwise unlearnable grammar by individuals with language based learning disability. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(2):618-29, hentet: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0125\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0125))
- Thordardottir, E. T., Chapman, R. S. & Wagner, L. (2002). Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 23(2), 163-183. Hentet: <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716402002016>

- Utdanningsdirektoratet.(2018). *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning?* Statistikknotat 6/2018, sist endret 10.10.2018. Hentet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.Hentet: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Veresov, N. N. (2017a). The Concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. I M. Fleer, F. G. Rey, N.Veresov (Red.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy* (s. 47-70). Hentet: http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_3
- Veresov, N. N. (2017). ZBR and ZPD: Is there a difference? *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 23-36. Hentet: <https://doi.org/10.17759/chp.2017130102>
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22(2), 217-234. DOI:10.1017/S0142716401002041.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & Souberman, (Red.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1983). *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 5. Defektologija*. Moskva: Pedagogika. (in Russ).
- Vygotsky, L. S. (2011). The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(2), 198-211. doi: 10.1891/1945-8959.10.2.198. Hentet: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/dynamics-school-age.pdf>
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. M. & Wik, S. E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. (NTNU Samfunnsforskning- Rapport 2017, Mangfold og inkludering). Hentet: <https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Overgang%20skole%20arbeidsliv%20WEB.pdf>
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. Hentet: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- World Health Organization. (2020). *International statistical classification of diseases and related health problems (11th Revision)*, hentet <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: NSD vurdering

Prosjekttittel «Lærerens oppfatninger om vokabularutvikling for elever med Down syndrom på videregående trinn»

Referansenummer 656019

Registrert 27.09.2020 av Svetlana Firsova - spe119@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon:

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat): Olsen, Mirjam Harketad, mirjam.h.olsen@uit.no, tlf: 78450465

Type prosjekt: Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student: Svetlana Firsova, sve-pe@online.no, tlf: 48262542

Prosjektperiode: 01.06.2020 - 30.06.2021

Status: 15.10.2021 - Avsluttet

Vurdering: 02.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 2.11.2020. Behandlingen kan starte.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET: NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

b9bcfbe1c

9.2 Vedlegg 2: Samtykke brev

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lærerens oppfatninger om vokabularutvikling for elever med Down syndrom på videregående trinn»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke vokabularstimulerende tiltak er i fokus når lærere/ansatte arbeider med voksne elever med Down syndrom på videregående trinn. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Jeg, Svetlana Firsova, er mastergradsstudent ved lærerutdanning og pedagogikk campus Alta - Norges Arktiske universitet (UiT) og jeg skal utføre et forskningsprosjekt som omhandler tilrettelegging av vokabularutvikling for voksne elever på videregående trinn. Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på lærerens rolle og forskjellige undervisningsmetoder i arbeidet med å utvikle ordforråd for elever med Down syndrom. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan skolene organiserer språkstimulerende tiltak for elever med Down syndrom, med fokus på vokabularutvikling hos elever med Down syndrom på videregående trinn.

Jeg ønsker å intervjuere spesialpedagoger, allmennlærere og andre ansatte ved videregående skoler for å få kunnskap om deres erfaringer om vokabularutvikling av elever med Down syndrom.

Formålet med intervjuet er å utforske nærmere hvilke oppgaver lærere/ansatte prioriterer når de arbeider med elever med Down syndrom, hvordan språkstimulerende tiltak for disse elevene er organisert og hvordan forstår lærere/ansatte sine oppgaver knyttet til utvikling av vokabularferdigheter hos elever med Down Syndrom. Ved å undersøke lærerens forståelse av sine oppgaver knyttet til utvikling av vokabularferdigheter vil jeg spesielt fokusere på a) hvordan lærere arbeider med utvikling av bredde og dybde vokabular, deriblant semantiske ferdigheter, b) hvordan lærere arbeider med utvikling av fonologisk og morfologisk bevissthet og c) hvordan lærere arbeider med generalisert forståelse av ord i ulike kontekster.

Deltakelsen i prosjektet forutsetter at jeg tar lydopptak av intervju, som tar ca. en time. Jeg har taushetsplikt og all opptak og alle opplysningene fra intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. I oppgaven vil alle navn bli anonymisert og navnet på skolene vil ikke bli oppgitt. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2021. Alle opplysninger fra prosjektet som kan knyttes opp til informantene og skolene vil slettes umiddelbart.

Deltakerne i prosjektet har taushetsplikt og må unngå å omtale sine erfaringer på en måte som gjør enkeltelever identifiserbare (direkte eller indirekte). Deltakerne har rett til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og til å klage til Datatilsynet.

For å kunne gjennomføre intervjuet behøver jeg ditt samtykke. Deltakelsen er frivilling, og alle har mulighet til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. Ved et ønske om å avslutte deltagelsen underveis i prosjektet vil alle innsamlede opplysninger slettes og deltagelse avsluttes.

På oppdrag fra Norges arktiske universitet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk er studien meldt til Personvernombudet for forskning (NSD), Norsk senter for forskningsdata AS.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Behandlingsansvarlig institusjon: Norges arktiske universitet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk campus Alta ved professor *Olsen, Mirjam Harkestad*. Tlf. 78 45 04 65, e-post: mirjam.h.olsen@uit.no
- Personvernombud : UiT Norges arktiske universitet ved *Joakim Bakkevold*. Tlf. 97 69 15 78, e-post: joakim.bakkevold@uit.no
- Veileder: Profesjonshøgskolen, Nord universitet ved *Hansen, Natallia B.* Tlf.75 51 77 64, e-post: natallia.b.hanssen@nord.no
- Student, Master i spesialpedagogikk, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk Norges arktiske universitet, campus Alta, Firsova, Svetlana. Tlf. 482 62 542, e-post: sve-pe@online.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post: personverntjenester@nsd.no, eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kontaktinformasjon veileder:
Natallia, B. Hanssen
Førstelektor, Profesjonshøgskolen
Nord universitet, Bodø Universitetsalleen, 11
8026, Bodø. Tlf. 75517764
E-post: natallia.b.hanssen@nord.no

Student:
Svetlana Firsova
Master i spesialpedagogikk
Norges arktiske universitet, campus Alta
Tlf. 48262542
E-post: sve-pe@online.no

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, vennligst skriv under på samtykkeerklæringen nedenfor

Samtykke til deltakelse i studien

Navn

Jeg har mottatt og forstått skriftlig informasjon om prosjektet « *Lærerens oppfatninger om vokabularutvikling for elever med Down syndrom på videregående trinn*», og er villig til å delta i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Sted/Dato

Underskrift

Stilling

9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide 1

Intervjuguide

Bakgrunn og opplysning

- 1) Hvilken stilling har du i skolen?
- 2) Hvilken utdanning/etterutdanning har du?
- 3) Hvilken erfaring har du med elever med Down syndrom?

Organisering

- 4) Hvordan ivaretas vokabularutvikling i opplæringsplan/IOP? (Gi eksempler).
- 5) Hva kjennetegner tilrettelegging av vokabularutvikling for elever med DS? (Enetimer, gruppetimer, klassesetimer?)
- 6) Hvor mange timer pr uke benytter du primært for utvikling av vokabular for en elev med Down Syndrom i snitt?
- 7) Hvordan samarbeider dere med andre arena ved tilrettelegging av vokabularutvikling for elever med DS?

Forståelse

- 8) Hvordan avdekker dere at elever med DS har vansker med vokabular?
- 9) Hvordan kommer vanskene til inntrykk?
- 10) Hva kjennetegner en elev med DS som har bra vokabularutvikling?
- 11) Hva kjennetegner en elev med DS som har dårlig vokabularutvikling?
- 12) Hvilke utfordringer møter disse elevene?

Tilrettelegging

- 13) Kan du beskrive hvordan dere arbeider med vokabularutvikling? Hvilke metoder benyttes i arbeidet?
- 14) Hva blir vektlagt i tiltakene når elever med DS skal arbeide med vokabularutvikling? Hvilke ferdigheter inngår i vokabularutvikling?
- 15) Hvordan arbeider dere med utvikling av bredde og dybde vokabular? (Gi eksempel)
- 16) Hvordan arbeider dere med fonologisk og morfologisk bevissthet? (Gi eksempel)
- 17) Hvordan arbeider dere med generalisert forståelse av ett ord i ulike kontekster? (Gi eksempler)

Avslutning

- 18) Andre tanker, kommentarer?
- 19) Har du noen spørsmål?

9.4 Vedlegg 4: Intervjuguide 2

Intervjuguide

Bakgrunn og opplysning

- 1) Hvilken stilling har du i skolen?
- 2) Hvilken utdanning/etterutdanning har du?
- 3) Hvilken erfaring har du med elever med Down Syndrom?
- 4) Hvordan jobber du med å oppdage/avdekke elever med DS som har språkutfordringer? Hva er utfordrende i dette arbeidet?
- 5) Hva er du spesielt opptatt av å ivareta hos ungdom med DS?

Forståelse og begreper

- 6) Beskriv en elev med DS?
- 7) Hva kjennetegner en elev med DS som har dårlig/god vokabularutvikling?
- 8) Hvilke utfordringer møter disse elevene?
- 9) Hvilke ferdigheter regnes av deg som tilstrekkelig for å utvikle vokabular?
- 10) Hvis du tenker på vokabularutvikling, hva legger du i dette? Hva er det for deg? Hva forbundet du med vokabular?
- 11) Hvordan vil du introdusere ord «Virus»
- 12) Hvis du vil avdekke om en elev med DS kan eller ikke kan et ord (f.eks. ord «Virus»), hvordan går du frem?

Organisering

- 13) Hvilke forberedelse gjør dere i forkant for å imøtekomme en kommende elev med DS?
- 14) Hvilken læreplan følger elever med DS ?
- 15) Hvordan ivaretas vokabularutvikling i elevenes opplæringsplanen? (gi eksempel)
- 16) Hvilket mål skal elever med DS oppnå ifht språk, kommunikasjon og sosiale ferdigheter?
- 17) Hvor mange timer pr uke benyttes primært for vokabularutvikling for en elev med DS?
- 18) Hva slags påvirkning har eleven og/eller foresatte på definerte mål i IOP?
- 19) Hvordan foregår undervisning? Foregår undervisning en til en i klassen, i små grupper?
- 20) Hvor mange timer i uke/dagen er det lagt opp til vokabularstimulering? Er det noen hinder for å fullføre planen?
- 21) Hvordan arbeider du med å inkludere jevnaldrende i arbeid med vokabularutvikling hos elever med DS?

Gjennomføring

- 22) Kan du beskrive hvordan dere arbeider med vokabularutvikling? Hvilke metoder benyttes i arbeidet?
- 23) Hva blir vektlagt i tiltakene når elev med DS skal arbeide med vokabularutvikling?
- 24) Hvilke ferdigheter fokuserer du på når du arbeider med vokabularutvikling? Hvilke forventninger har du til elev med DS med tanke på tilegnelse av nye ord?
- 25) Dersom du skal introdusere et nytt ord for eleven, eksempelvis ordet «Virus», hvordan går du frem?
- 26) Hvordan arbeider dere med grammatikk? (Gi eksempel)
- 27) Hvordan arbeider dere med generalisert forståelse av et ord i ulike kontekster?
- 28) Hva blir vektlagt i tiltakene når elever med DS skal arbeide med vokabularutvikling? (Gi eksempel)
- 29) Opplever du at elevene mottar tilstrekkelig opplæring mtp. vokabularutvikling?

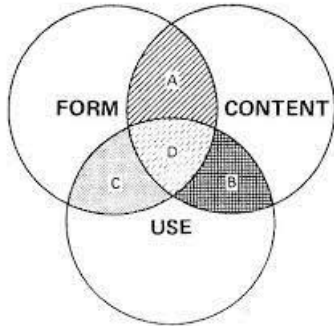
Avslutning

30) Andre tanker, kommentarer?

31) Hvilke tanker har om fremtiden for elever med DS og dere vokabularutvikling?

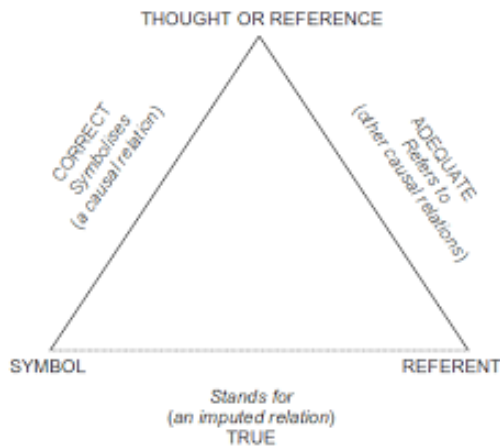
9.5 Vedlegg 5: Figurer

Figur 1:



Figur 1: Bloom og Lahey språkmodell. Fra *Language Development and Language Disorders* (s.22), av L. Bloom & M. Lahey, 1978, New York: John Wiley & Sons Inc.

Figur 2:



Figur 2: Ogden og Richards semantisk trekant. Fra *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and the Science of Symbolism* (s.11), av C. K. Ogden & I. A. Richards, 1923, New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

