

Totalkommunikasjon i barnehagen

*En kasus studie av et barn med behov for alternativ og
supplerende kommunikasjon.*

Lise Grønbekk Pochon Guerin



Masteroppgave i spesialpedagogikk Det utdanningsvitenskapelige
fakultet Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2010

Sammendrag

Bakgrunn for egen undersøkelse

I løpet av praksisperioden min ved et statlig kompetansesenter fikk jeg mulighet til å lære mer om barn med atypisk språkutvikling. Jeg ble introdusert for det som blir kalt Alternativ og supplerende kommunikasjon. Når talespråket er forsinket eller avvikende, hemmer dette barnet i samspill med andre. Kommunikasjon er også ytringer et barn kommer med ved hjelp av lyder, mimikk, bevegelser og hjelpemidler. Man kan derfor si at alle barn har en iboende mulighet til å kommunisere med andre, så lenge det finnes en mottaker som fanger opp og forstår deres kommunikative signaler.

Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å gi et innblikk i hvordan et barn kommuniserer i samspill med andre voksne og barn i barnehagen, og bidra til dypere forståelse på området gjennom eksemplifisering. Ved å studere dette feltet ønsker jeg å kunne bidra til økt forståelse av at alle barn har en naturlig kommunikasjonsform, selv om de ikke hovedsakelig bruker talespråk, og hvordan et barn med CP kommuniserer i frilek og strukturerte situasjoner. Alle barn har det samme behovet for å få utrykke seg, få respons og dele erfaringer og meninger. På bakgrunn av dette formulerte jeg følgende problemstilling:

Hva kjennetegner kommunikasjonen mellom en gutt med CP og de andre barna og voksne i barnehagen?

Metode og utvalg

Min studie har en kvalitativ tilnærming med kasus studie som design. Et barn med Cerebral Parese utgjør analyseenhet. Metoden som jeg har valgt å bruke er

observasjon. Jeg observerte gutten i samspill med barn og voksne på avdelingen i naturlige situasjoner. For å samle inn data brukte jeg ulike observasjonsmetoder: feltnotater, episodebeskrivelser og videoopptak. Video ble brukt for å sikre at jeg fikk med meg detaljer under observasjonene. Observasjonene foregikk i frilek situasjoner og i strukturerte situasjoner. Utvalget er kriteriebasert og består av et barn på fire år, med CP, og andre barn og voksne rundt gutten på avdelingen. Gutten ble valgt ut fordi han strever med talespråket, og bruker alternative kommunikasjonsformer.

Funn og oppsummering

Funnene mine i denne oppgaven er at fokusbarnet bruker det som kan kalles en totalkommunikasjon, og at kommunikasjonen er kontekstavhengig. Med kontekstavhengig mener jeg at forskjellige uttrykksformer ble brukt og fanget opp ulikt i ulike situasjoner. Det Fokusbarnet bruker mer tale, og inngår i flere dialoger med støttepedagogen i strukturerte situasjoner enn det han gjør med barna i frileken. Med støttepedagogen får fokusbarnet mulighet til å dele erfaringer og ting han har gjort. I frilek mellom barna bærer kommunikasjonen preg av at gutten tar initiativ til kontakt med lyder og kroppsspråk, men barna responderer i liten grad på hans initiativ. Gutten formidler tydelig sine ønsker og behov gjennom en fleksibel kommunikasjonsform i alle situasjonene jeg har observert. Han får respons først og fremst av de voksne, da særlig støttepedagogen som kjenner han godt. Barna reagerer sjelden på slike initiativ under mine observasjoner. Den voksnes tilstedeværelse og støtte i lek blir både i litteraturen og gjennom mine observasjoner tillagt stor betydning for barn som strever med konvensjonelle kommunikasjonsformer.

Forord

Jeg har endelig kommet i mål med oppgaven. Det har vært en utfordrende men ikke minst en lærerik reise. Det har vært spennende å få utdype meg i et tema som engasjerer meg. Men denne oppgaven kunne aldri blitt til uten barnehagen og foreldrenes og guttens velvilje. Tusen takk for at dere lot meg ta del i guttens, og deres hverdag i barnehagen.

Jeg vil deretter takke min veileder Liv Inger Engevik for ditt engasjement, oppmuntring og faglig hjelp underveis i prosessen. Du fikk meg videre selv når ting gikk i mot. Jeg takker også min bi veileder Berit Rognhaug for gode innspill til oppgaven.

En annen takk går til min gode studie venninne Nathalie som har støttet meg og kommet med gode innspill. Jeg vil også takke mine kjære venninner Julie og Elisabeth som tok seg tid å korrekturlese oppgaven.

En stor takk går også til fagpersonen ved et statlig kompetansesenter som hjalp meg med å finne informantene.

Den siste takken går til min kjære mann som har gjort det mulig å realisere drømmen min. Du har støttet meg i forskningsprosessen, korrekturleste oppgaven. Men det viktigste er at du alltid var der, oppmuntret meg og hadde tro på at jeg klarte dette. Barna mine har den siste tiden levd med en mamma som ikke har vært mentalt tilstedet. Jeg gleder meg til å kunne være fullt og helt med dere igjen.

Lørenfallet, juni 2010

Lise Pochon-Guerin

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	9
1.1 KASPER	9
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	10
1.3 AVGRENSNINGER OG OPPBYGGING AV OPPGAVEN	12
1.4 BEGREPSFORKLARING.....	13
1.4.1 <i>Kommunikasjon</i>	13
1.4.2 <i>Frilek og strukturert aktivitet</i>	14
1.4.3 <i>Alternativ supplerende kommunikasjon</i>	14
1.4.4 <i>Cerebral parese (CP)</i>	14
2. KOMMUNIKASJON SPRÅK OG TALE	18
2.1 KOMMUNIKASJON	18
2.1.2 <i>Dialog- Monolog</i>	21
2.2 SPRÅK.....	22
2.3 TALE	23
2.4 ALTERNATIV OG SUPPLERENDE KOMMUNIKASJON (ASK).....	24
2.4.1 <i>Ulike typer ASK</i>	25
2.4.2 <i>Ulike årsaker til at man trenger ASK</i>	26
2.5 DIALOG OG TURTAKING	29
2.6 KOMMUNIKASJONSPARTNEREN.....	30
2.7 TILRETTELEGGE	34

2.8	KOMMUNIKATIVE FORMÅL	36
2.8.1	<i>Uttrykke ønsker og behov</i>	36
2.8.2	<i>Utvikle sosiale relasjoner</i>	37
2.8.3	<i>Dele informasjon</i>	37
2.9	JANICE LIGHT SIN MODEL FOR KOMMUNIKATIVE KOMPETANSE.....	38
2.9.1	<i>Lingvistisk kompetanse</i>	39
2.9.2	<i>Operasjonell kompetanse</i>	39
2.9.3	<i>Sosial kompetanse</i>	40
2.9.4	<i>Strategisk kompetanse</i>	40
2.10	KOMMENTAR TIL TEORIEN	41
3.	LEK	42
3.1.1	<i>Funksjonshemning og deltagelse i lek og aktiviteter</i>	43
3.2	ASK OG SOSIALT SAMSPILL	45
4.	DESIGN OG METODE	46
4.1	VALG AV METODISK TILNÆRMING	46
4.1.1	<i>Kasusstudiedesign</i>	47
4.2	VALG AV METODER.....	48
4.2.1	<i>Observasjon</i>	49
4.2.2	<i>Video</i>	50
4.2.3	<i>Feltnotater</i>	52
4.3	VALG AV INFORMANT	52
4.4	GJENNOMFØRING AV EGEN UNDERSØKELSE.....	53

4.5	BEARBEIDING OG ANALYSE AV DATA.....	56
4.5.1	<i>Observasjonsdata</i>	56
4.6	RELIABILITET OG VALIDITET.....	58
4.6.1	<i>Reliabilitet</i>	58
4.6.2	<i>Validitet</i>	59
4.6.3	<i>Ytre validitet</i>	61
4.7	ETISKE HENSYN.....	62
5.	PRESENTASJON AV DATA.....	64
5.1	TALESPRÅK, KOMMUNIKASJON OG GESTER BRUKT I SAMSPILL MED BARN OG VOKSNE I BARNEHAGEN.....	64
5.1.1	<i>Lotto</i>	64
5.1.2	<i>Plastelina</i>	66
5.1.3	<i>Frilek</i>	67
5.2	RESPONS PÅ ØNSKER OG BEHOV.....	69
5.2.1	<i>Lotto</i>	69
5.2.2	<i>Plastelina</i>	70
5.2.3	<i>Frilek</i>	71
5.3	DELING AV OPPLEVELSER OG ERFARINGER GJENNOM DIALOG MED ANDRE.....	73
5.3.1	<i>Lotto</i>	73
5.3.2	<i>Plastelina</i>	74
5.3.3	<i>Frilek</i>	75
5.4	SOSIALE RELASJONER.....	76

5.4.1	<i>Lotto</i>	76
5.4.2	<i>Plastelina</i>	77
5.4.3	<i>Frilek</i>	77
6.	DRØFTING AV RESULTATENE	79
6.1	TOTALKOMMUNIKASJON.....	79
6.1.1	<i>Hvordan blir talespråket, kommunikasjon og gester brukt i samspill med barn og voksne i barnehagen?</i>	79
6.2	KOMMUNIKATIVE FORMÅL	85
6.2.1	<i>Får Kasper respons på ønsker og behov?</i>	86
6.2.2	<i>Er han i dialog, og deler opplevelser og erfaringer?</i>	88
6.2.3	<i>Sosiale relasjoner</i>	89
7.	AVSLUTNING	91
	KILDELISTE	93
	VEDLEGG 1 NSD	98
	VEDLEGG 2 SAMTYKKEERKLÆRING FRA FORELDRE TIL FOKUSBARN	100
	VEDLEGG 3 SAMTYKKEERKLÆRING FRA PERSONALET	102
	VEDLEGG 4 SAMTYKKEERKLÆRING FRA FORELDRENE	104
	VEDLEGG 5 OBSERVASJONSSKJEMA	107
	VEDLEGG 6 OVERSIKT OVER OBSERVASJONENE	108

1. Innledning

I dette første kapittelet vil jeg kort komme inn på bakgrunnen for valg av tema til masteroppgaven og introdusere mitt fokusbarn. Deretter vil jeg presentere problemstillingen og formålet med oppgaven. Videre vil jeg skissere oppbyggingen og avgrensningen av oppgaven. Til slutt vil jeg presentere og se på noen sentrale begreper som er hensiktsmessig for oppgaven.

I praksisperioden min ved et statlig kompetansesenter fikk jeg mulighet til å lære mer om barn med atypisk språkutvikling. Jeg ble introdusert for det som blir kalt alternativ og supplerende kommunikasjon, og jeg fikk se videoklipp av barn med cerebral parese som manglet et funksjonelt talespråk. Det fikk meg til å forstå hvor viktig kommunikasjon er, og at kommunikasjon ligger til grunn for all interaksjon, samspill og aktiviteter med andre. Når talespråket ikke er funksjonelt, er forsinket, avvikende eller mangler, hemmer dette barnet i samspill med andre. Kommunikasjon omhandler mer enn bare talespråket. Det er også ytringer et barn kommer med ved hjelp av lyder, mimikk og bevegelser. Det vil si at alle barn har en iboende mulighet til å kommunisere med andre, så lenge det finnes en mottaker som fanger opp og forstår deres kommunikative signaler.

1.1 Kasper

Fokusbarnet som jeg har vært så heldig å få lov til å observere vil jeg i denne oppgaven kalle for Kasper. Han er en sjarmerende og munter gutt på 4,0 år. Kasper har Cerebral Parese (CP), hvor en av sidene er mest affisert. Det kalles for hemiplegi. Kasper kan ikke gå uten hjelp, men er en aktiv gutt som liker å være med der ting skjer. Kasper bruker ikke rullestol inne, men han forflytter seg ved å hoppe fremover på knærne. Han må gå i et gåstativ en gang om dagen for å trene muskulaturen. Kasper går i en vanlig barnehage i en avdeling med 17 barn.

Avdelingen er tilpasset hans behov, ved at det er god plass for at Kasper kan leke og gå i gåstativet sitt. Tester som er gjort av statlig kompetansesenter viser at Kasper ligger innenfor normalområde kognitivt, men han har en forsinket taleutvikling. Kasper har mange ord, men de er vanskelig å forstå hvis man ikke kjenner han godt. Kasper ble derfor for et år siden introdusert for en *kommunikasjonsbok*. Denne skal hjelpe Kasper til å kommunisere med andre på en forståelig og funksjonell måte. Han bruker også kroppsspråk og mimikk når han kommuniserer. Å bruke et annet kommunikasjonsmiddel som *tegn til tale* vil være for krevende for Kasper på grunn av de fin motoriske vanskene CP kan føre til. Dette kan medføre at tegnene blir upresise for mottakeren.

1.2 Tema og problemstilling

I denne oppgaven vil jeg fokusere på hvordan Kasper kommuniserer i frilek og strukturerte situasjoner i samspill med andre, og se på Kasper sine kommunikative formål i samspill med barn og voksne på avdelingen. *Hva* han får kommunisert er også en faktor jeg vil undersøke. Det vil være interessant å se på hvordan et barn uten funksjonell tale får kommunisert med andre, og om de fanger opp hans kommunikative initiativ. Jeg har en antakelse om at Kasper har en mer dialogisk kommunikasjon i en styrt aktivitet med en voksen, enn i frilek med andre barn. Dette med tanke på at man har bedre tid til å ivareta et barns kommunikasjon i rolige omgivelser hvor man ikke blir presset av tid og forstyrrende elementer, og fordi støttepedagogen kjenner Kaspers kommunikative form godt

Ved å studere dette feltet ønsker jeg å kunne bidra til økt forståelse av at alle barn har en naturlig kommunikasjonsform selv om talespråket er mangelfullt, og hvordan et barn med Cerebral Parese kommuniserer i de ulike situasjonene nevnt ovenfor. Får han som de andre barna uttrykt hva han vil, tenker og mener?

Eller er de rundt ham fornøyde så lenge han kan få velge for eksempel en aktivitet ved å uttrykke ja eller nei. Alle barn har det samme behovet for å få uttrykke seg og dele erfaringer og meninger. På bakgrunn av dette formulerte jeg følgende problemstilling:

Hva kjennetegner kommunikasjonen mellom en gutt med cerebral parese og de andre barna og voksne i barnehagen?

For å få besvart problemstillingen har jeg videre formulert fire forskerspørsmål som skal hjelpe meg til å besvare problemstillingen. For å få svar på forskerspørsmålene skal jeg observere frilek og strukturerte situasjoner. Jeg vil bruke forskerspørsmålene videre i oppgaven, både i presentasjonene av funnene og i drøftingen.

- Hvordan blir talespråk, kommunikasjons og gester brukt i samspill med barn og voksne i barnehagen?
- Får Kasper respons på ønsker og behov?
- Er Kasper i dialog, og deler han opplevelser og erfaringer med barn og voksne i barnehagen?
- Er Kasper i sosiale relasjoner med barn og voksne på avdelingen?

Formålet med oppgaven er å gi et innblikk i hvordan et barn kommuniserer i samspill med andre voksne og barn i barnehagen i frilek og strukturerte situasjoner ønsker jeg å bidra til dypere forståelse på området gjennom eksemplifisering. Er det slik at Kasper blir en passiv tilskuer i frilek da de andre barna ikke har tid til å vente på svar, eller fordi de ikke oppfatter Kasper sine kommunikative initiativ? Har han en mer aktiv rolle og flere muligheter til å kommunisere i organiserte aktiviteter siden da er det en voksen tilstede som kan styre og ta hensyn til hans tempo og utnytte hans sterke sider? Dette vil jeg forsøke å finne svar på.

1.3 Avgrensninger og oppbygging av oppgaven

Masteroppgaven består av syv kapitler. I første kapittel har jeg presentert problemstilling, formål, fokusbarnet Kasper og sentrale begreper.

I Kapittel to og tre skal jeg presentere teoretisktilnærming. Her skal jeg gjøre rede for begreper som kommunikasjon, språk, tale, alternativ og supplerende kommunikasjon og lek.

Kapittel fire tar for seg metodisk tilnærming. Her vil jeg beskrive og begrunne valg av designe og metode. Videre vil jeg beskrive gjennomføringen av egen undersøkelse fra begynnelse til slutt. Deretter vil jeg redegjøre for bearbeidingen av analysen og innsamlet data. Videre vil jeg ta for meg Reliabiliteten og validiteten knyttet til min undersøkelse. Til slutt i kapittelet tar jeg for meg etiske hensyn i forhold til undersøkelsen.

I Kapittel fem er en presentasjon av mine funn under kategoriene, ”Talespråk, kommunikasjon og gester brukt i samspill med barn og voksne i barnehagen”, ”Respons på ønsker og behov”, ”Deling av opplevelser og erfaringer gjennom dialog med andre” og ”Sosiale relasjoner”.

I kapittel seks drøfter jeg funnene opp i mot teorien jeg har gjort rede for. Jeg presenterer funnene under de ulike forskerspørsmålene mine som er ” Hvordan blir talespråk, kommunikasjon og gester brukt i samspill med barn og voksne i barnehagen?”, ”Får Kasper respons på sine ønsker og behov?”, ”Er Kasper i Dialog”, og ”deler han opplevelser og erfaringer med barn og voksne” og ” Er Kasper i sosiale relasjoner med barn og voksne på avdelingen”.

Kapittel syv er en oppsummering og avslutning av oppgaven.

Oppgaven omhandler en beskrivelse av hvordan Kasper kommuniserer i samspill med andre, og ikke hvorfor den er forsinket. Jeg vil derfor ikke gå inn på hva som kjennetegner normal språkutvikling, eller hvilket nivå han ligger på, da jeg ikke anser det som relevant for denne oppgaven.

I teorikapittelet har jeg tatt utgangspunkt i flere forfattere for å beskrive ulike perspektiv knyttet til kommunikasjon. Teorien om kommunikative formål og kompetanse tar utgangspunkt i Janice Light (1998), som er en av flere anerkjente personer innenfor felte alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Termen alternativ supplerende kommunikasjon vil bli forklart nærmere i neste kapittel under. Light har skrevet flere artikler i tidsskriftet for ”alternative and augmentative communication”, og har hatt stor interesse av å forstå utviklingen av kommunikativ kompetanse hos individer som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Lights teoretiske perspektiv preger deler av denne oppgaven, men forfattere som Lorentzen, Rommetveit og Bateson vil også bli presentert og diskutert.

1.4 Begrepsforklaring

Jeg vil nå introdusere sentrale definisjoner knyttet til min problemstilling; kommunikasjon, frilek og strukturerte situasjoner, Alternativ og supplerende kommunikasjon, og til slutt cerebral parese. Jeg vil senere i oppgaven komme nærmere inn på kommunikasjon og Alternativ og supplerende kommunikasjon. Andre nye begreper vil jeg presentere fortløpende.

1.4.1 Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon er et meget omdiskutert begrep, og blir brukt på mange måter. Man kan kommunisere med alt fra mimikk, gester, lyder, hjelpemidler og talespråk. Jeg vil i denne oppgaven ha en vid forståelse på kommunikasjon, som

vil si at man legger vekt på at kommunikasjonen kan være både ubevisst og bevisst. Ved å ha en vid forståelse av kommunikasjon er man mer åpen for den andres signaler om ønsker, behov, tanker og følelser. Et vidt syn på kommunikasjon er hensiktsmessig i denne oppgaven fordi den omhandler et barn som ikke har de samme forutsetningene for å kommunisere som andre funksjonsfriske. Jeg vil komme nærmere inn på kommunikasjon og diskutere begrepet i teorikapittelet.

1.4.2 Frilek og strukturert aktivitet

Frilek er en av situasjonene jeg skal observere. Med frilek mener jeg lek som ikke er organisert og styrt av en voksen, men en voksen kan delta i leken. Frilek ble valgt fordi det er en situasjon som foregår store deler av dagen i barnehagen, og fordi leken i stor grad forutsetter kommunikasjon. Den andre situasjonen jeg skal observere er en *strukturert situasjon* når Kasper er i sammen med støttepedagogen. Jeg har valgt å observere når de spiller Lotto og leker med plastelina. Disse situasjonene ble valgt ut etter samtale med støttepedagogen da hun mente de kunne gi innsikt i måten de to kommuniserer på.

1.4.3 Alternativ supplerende kommunikasjon

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) vil si at man bruker en annen eller en supplerende måte å kommunisere på i tillegg til tale (Tetzchner & Martinsen, 2004). Dette kan blant annet være håndtegn eller grafiske symboler. Dette blir nærmere beskrevet i kapittel 2.4.

1.4.4 Cerebral parese (CP)

Cerebral parese (CP) er en samlebetegnelse som viser til en utviklingsforstyrrelse eller skade i hjernen som har oppstått i svangerskapet, under fødselen eller i de

første leveårene (Ofstedal, 2003). Det vil si at tilstanden forekommer når barnets hjerne er umoden og i fortsatt sterk utvikling.

Den mest brukte definisjonen er: ”*Cerebral parese er en ikke-progressiv tilstand der kroppens bevegelse og stilling er affisert. Tilstanden er varig, men ikke uforanderlig og skyldes en skade eller defekt som rammer hjernen mens den er umoden*” (Rasmussen & Tvedt, 2008, p. 305). Denne definisjonen har blitt kritisert fordi den ikke tar med seg de ulike tilleggsvanskene som CP kan medføre. Rosenbaum m.fl, (2005) referert i Åldstedt (2006) har kommet med et forslag til en ny definisjon av CP som også inkluderer de vanlige tilleggsvanskene.

Cerebral palsy (CP) describes a group of disorders of the development of movement and posture, causing activity limitations that are attributed to non-progressive disturbances that occurred in the developing fetal or infant brain. The motor disorders of cerebral palsy are often accompanied by disturbances of sensation, cognition, communication, perception, and /or behaviour, and/or by a seizure disorder (p. 13).

Som definisjonene over sier, er det vanlig at CP fører med seg ulike tilleggsproblemer som nedsatt hørsel og syn, persepsjons og oppmerksomhetsvansker, lærevansker, spisevansker, kognitive vansker, epilepsi, og talevansker (Åldstedt, 2006). Fokuset i denne oppgaven vil være talevansker. Språk- og tale vansker er utbredt blant mennesker med CP og de kan ha en del artikulatoriske problemer fordi tungen kan være affisert (tunge parese). Artikulasjonsvansker er vansker på det fonetiske området av språket. Barn med artikulasjonsvansker vil ha problemer med uttalen, eller bortfall av en eller flere språklyder. Et barn kan ikke ha artikulasjonsvansker før det er forventet at de enkelte lydene skal være lært (Sjøvik, 2008d). Artikulasjonsvanskene eller talevanskene kommer av lammelser i talemuskulaturen og språkvansker innebærer at også språkforståelsen er rammet.

Begge deler kan føre til kommunikasjonsvansker. Barn som har CP og talevansker er i faresonen når det gjelder å utvikle funksjonell tale, språkutvikling, sosial utvikling og livskvalitet. Personer med CP som har problemer med talespråket som nevnt over, vil ha behov for ASK.(Arbeidsdepartementet, 2010).

I hvilken grad den motoriske utviklingen er avvikende eller senere kommer an på hvor stor skaden er, når i utviklingsforløpet skaden fant sted og hvor i hjernen den befinner seg (Ofte dal, 2003; Åldstedt, 2006). Dårlig motorikk vil ofte være knyttet sammen med slapp muskulatur. Barnet får også som regel spastiske og stive muskler som kan føre med seg feilstillinger i ledd og feilbelastning på kroppen. Dette vil videre påvirke barnets mulighet til deltagelse i aktiviteter. CP er en varig tilstand som vil følge barnet gjennom alle stadiene i livet (Ofte dal, 2003). Barn med CP er en mangfoldig gruppe. Alle er unike med sine egne særtrekk og vansker. Men det er likevel noen typiske trekk som går igjen hos alle med CP (Åldstedt, 2006).

CP blir delt inn i ulike hovedkategorier som spastiske former, dyskinetiske former og ataksier (Sjøvik, 2008b). Jeg vil gå litt nærmere inn på kategorien spastisk syndrom da barnet jeg skal observere faller inn under denne gruppen. Dette er den mest vanligste formen for CP. Det mest karakteristiske her er at kroppen har nedsatt muskelkraft, økt muskelspenning, redusert bevegelseskontroll som vil si unormal kontroll av viljestyrte muskler i armer og ben, og stive og stramme muskler. Spastisk syndrom blir igjen delt i tre grupper; diplegi, hemiplegi og tetraplegi. Diplegi vil si at begge bena er rammet, og armene mindre. Tetraplegi også kalt kvadriplegi er den mest alvorlige gruppen og vil si at begge armene og bena er rammet (Rasmussen & Tvedt, 2008). Mitt fokusbarn faller i gruppen hemiplegi.

Hemiplegi

Hemiplegi vil si at bare den ene siden av kroppen er affisert/rammet, og fører ofte til at barnet kan få lettere språkvansker som begrenset ordforråd og forenklet innhold og struktur i språket. Dette kan føre til lese- og skrivevansker senere. Barna kan lære å gå, men er ofte forsinket i forhold til sine jevnaldrende. På den affiserte/rammede siden vil de ha en stram hæl sene og tågang. Synet kan også være svekket og noen av dem skjeler. Ifølge Rasmussen og Tvedt (2008) er de fleste normalt fungerende kognitivt. Hos noen kan det forekomme en svak utviklingshemning. (Rasmussen & Tvedt, 2008). Noen av barna kan ha vanskeligheter med å oppfatte de sosiale reglene i samspill med andre. Dette begrunnes med barnets vanskeligheter med den visuelle oppfatningen og tolkningen av ansiktsuttrykk, kroppsspråk og ikke-språklig kommunikasjon (Rasmussen & Tvedt, 2008).

2. Kommunikasjon språk og tale

Det er viktig å ha en inngående forståelse av hva det vil si å bruke tale, språk og kommunikasjon. Dette er ord som blir forvekslet og brukt om hverandre. Jeg vil gjøre rede for og diskutere hva jeg legger i de ulike begrepene i denne oppgaven. Deretter vil jeg ta for meg aspekter ved kommunikasjon som alternativ og supplerende kommunikasjon, dialog og turtaking, kommunikasjonsvansker, kommunikasjonspartner og til slutt kommunikative formål og kompetanse.

2.1 Kommunikasjon

Det finnes mange forskjellige definisjoner av kommunikasjon. Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske ordet *comunicare* og betyr ”å gjøre felles” (Vedeler, 1987). Rygvold (2001) skriver at menneskelig kommunikasjon kjennetegnes ved at en sender har et budskap som han/hun bevisst vil formidle til en mottaker. Rommetveit sier at kommunikasjon er en intensjon om å gjøre noe kjent for andre (Rommetveit, 1972). Avsender kan uttrykke seg, intensjonelt eller ikke-intensjonelt, gjennom andre kanaler enn talespråket og på den måten ha en innvirkning på andre mennesker uten at dette nødvendigvis var meningen. Dette kaller Rommetveit (1972) for ”naturlige tegn”, som vil påvirke mottakeren selv om det ikke var en bevisst handling fra senderen. Som for eksempel hvis et barn blir usikker og begynner å se ned, kan andre rundt registrere barnets ubehag. Men så lenge barnet ikke hadde en intensjon om å gjøre dette kjent, karakteriserer ikke Rommetveit (1972) dette som kommunikasjon, men som ”naturlige tegn”. Intensjonell kommunikasjon vil si at den som kommuniserer har en plan, ønske eller hensikt med kommunikasjonen, og at det man gjør er en bevisst handling (Bø & Helle, 2008).

I motsetning til Rygvold (2001) og Rommetveit (1972) har Bateson referert i Horgen (2006) og Horgen (2006) et videre syn på kommunikasjon og skriver at *alt er kommunikasjon*, uavhengig om den er intensjonell, eller ikke. Intensjonell kommunikasjon betyr at den som kommuniserer har en plan, ønske eller hensikt med kommunikasjonen, og at handlingen er bevisst. Når man er sammen med barn som har avvikende talespråk er det spesielt viktig å ta utgangspunkt i en totalkommunikasjon. På den måten kan man fange opp ukonvensjonelle initiativ til kommunikasjon.

Jeg vil nå argumentere for det vide synet på kommunikasjon, totalkommunikasjon.

Totalkommunikasjon

Hansen (1979) referert i Horgen (2009) kaller totalkommunikasjon for en holdning eller en filosofi, og sier at totalkommunikasjonen er viljen til å forstå og gjøre seg forstått med alle fantasiens og mulighetens midler. Det er Bateson sin teori som er inspirasjonen og kilden til dette vide synet på kommunikasjonen. Bateson referert i Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler (2007) får kommunikasjonsbegrepet til å gjelde all samhandling med andre:

Alt er kommunikasjon. I vår vestlige kultur har de skriftlige og muntlige ordene blitt viet mye oppmerksomhet, men de utgjør bare en liten del, og ikke engang den viktigste delen av det totale kommunikasjonsbildet. Hvordan vi uttrykker ordene, med gester, kroppsspråk, tonefall stemmestyrke osv. er kommunikasjon som er uløselig forbundet med ordene. Like viktig er det at budskapet formidles i en sammenheng som også gir signaler” (p. 81).

Jeg vil også nevne definisjonen til The National Joint Committee for the Communication Needs of Person With Severe Disabilities som på samme måte legger et vidt syn til grunn i sin definisjon av kommunikasjon.:

Any act by which one person gives to or receives from another person information about that person`s needs, desires, perception, knowledge, or affective states. Communication may be intentional or unintentional, may involve conventional or unconventional signals, may take linguistic or nonlinguistic forms, and may occur through spoken or other modes. (Romski, Sevcik, Hyatt, & Cheslock, 2002, p. 3; Siegel & Cress, 2002, p. 25).

Definisjonene legger vekt på at kommunikasjon kan være intensjonell, ikke-intensjonell, og ha konvensjonelle eller ukonvensjonelle tegn. Et slikt syn på kommunikasjon innebærer at alt det som et individ gjør, ubevisst eller bevisst er kommunikasjon bare det finnes en mottaker som bevisst eller ubevisst fanger opp budskapet og tolker det (Granlund & Olsson, 1988).

Dette vide synet på kommunikasjon blir kritisert av Blakar & Nafstad (2004). De mener kommunikasjonsbegrepet mister sin funksjon når man sier at *alt* er kommunikasjon og mener at kommunikasjon blir forvekslet med *atferd* og brukt synonymt med begreper som *interaksjon* og *samhandling*. Spiss formulert spør de hvorfor man trenger et kommunikasjonsbegrep, hvis alt man gjør er kommunikasjon. Når et barn gjør noe ubevisst, og vi rundt tolker det som kommunikasjon kan man ikke være sikker på at vi har forstått det riktig. Er ikke dette heller *flyt av informasjon*? (Blakar & Nafstad, 2004).

Hvis man ikke tar utgangspunkt i et vidt syn på kommunikasjon vil dette bety at man står i fare for å ikke fange opp alle initiativ som barn med funksjonshemninger formidler. Mennesker med CP kan oppleve spastisk eller epileptisk aktivitet ved for eksempel ubehag. Disse ikke-intensjonelle kroppsuttrykkene er kanskje den eneste måten disse menneskene får kommunisert ubehag på. Slike uttrykk vil ikke bli tolket om man ikke tar utgangspunkt i en vid forståelse av hva kommunikasjon er.

2.1.2 Dialog- Monolog

Kommunikasjon beskrives ofte som overføring av informasjon, med en avsender og en mottaker hvor budskapet sendes via en kode. Dette kan kalles en monologisk kommunikasjon (Lorentzen, 2003). Monologiske kommunikasjonsmodeller er forankret i den generelle språkvitenskapen, lingvistikken og i den individualistiske filosofien, (som kan spores tilbake til den franske filosofen, Rene Descartes på 1600-tallet) (Lorentzen, 2009). Det sentrale i den monologiske kommunikasjonen er at man ser på individets handlinger, kognisjon og bevissthet som egenskaper som tilhører individet. Weerdt (1999) referert i Lorentzen (2009) påpeker at monologiske overføringsmodeller passer når man bare vil påvirke hverandre på en ensidig måte som for eksempel å oppnå egne ønsker. Monologisk kommunikasjon er for eksempel å gi informasjon, beskjeder og uttrykke ønsker og behov. Felles for de monologiske kommunikasjonsmodellene er at de tar utgangspunkt i at individene som kommuniserer er isolerte aktører som ikke kan påvirke hverandre. Lorentzen (2003) mener at dette er et smalt syn på kommunikasjon. Kommunikasjon må forstås som mye dypere enn dette. Lorentzen (2003) sier at ”*Kommunikasjon er en over tid utstrakt utveksling mellom to personer om hva begge parter mener og synes om det som skjer i den konkrete situasjonen*” (p. 178). Kommunikasjon som meningssskapende prosess blir ikke vektlagt i en monologisk overføringsmodell. Kommunikasjon er det som gjør det mulig å dele opplevelser og hendelser, ta del i andres perspektiver og få en forståelse av deres verdi (Lorentzen, 2003; Rommetveit, 1972). Dette er ikke mulig i en monologisk kommunikasjonsmodell som inneholder en sender, mottaker og et ferdig budskap. For at en monologisk kommunikasjonsmodell skal være aktuell, må aktørene klare å sende og motta språklige budskap presist overført via en kode. Men hvordan kan man være sikker på at mottakeren har forstått budskapet riktig? Man bør heller se på kommunikasjon som et dialogisk samspill (Dysthe, 2001). I

et dialogisk syn på kommunikasjon, lages, dannes og opprettholdes selvbevisstheten. Vi blir oss selv gjennom andre. Meningen ligger da ikke i det man sier, men meningen kommer frem underveis i kommunikasjonen mellom individene (Lorentzen, 2003). I et dialogisk kommunikasjonsperspektiv er skille mellom avsender og mottaker mindre vesentlig. Man bytter roller mens man kommuniserer. Kommunikasjon er derfor ikke bare å overføre en beskjed fra en person til en annen, prosessen fortsetter. ”Mottakeren” tar budskapet til seg og kommer deretter med et utspill slik at avsenderen får en mulighet til å se om mottakeren forsto det han formidlet. Innholdet i ytringen blir forstått gjennom en gjensidig forhandling. Kommunikasjon er en sirkulær prosess der meningen blir skapt i fellesskap. Man kan ikke ta et ord ut av konteksten og forstå det, man må se kommunikasjonen i kontekst og skjønne de bakenforliggende budskapene (Lorentzen, 2003). Et eksempel på dette kan være hvis to barn leker sammen, det ene barnet sier ”Åå nei”. Det er ikke mulig for en utenforstående å skjønne hva barnet mente, hvis man ikke var i konteksten og hadde hørt at en voksen sa at han/hun måtte rydde, for nå var det spisetid. Man kan ikke se kommunikasjonen fraskilt fra omgivelsene (Bronfenbrenner, 1979). Ut i fra dette kan også kommunikasjonsvansker knyttes til kontekst, og påstanden om at en person ikke kan ha et kommunikasjonsproblem alene gir mening (Lorentzen, 2003).

2.2 Språk

Kibsgaard & Husby (2002) mener at språket er en grunnleggende ressurs i menneskelig samhandling, det er det som gjør kommunikasjon mulig. Kommunikasjon og språk er knyttet nært sammen, og det er gjennom kommunikasjon at tilegnelse og utvikling av språklige ferdigheter skjer. Dette støttes av Tetzchner (1993), som sier det er vanskelig å definere språk uten referanse til kommunikasjon.

Ragnar Rommetveit (1972, p. 13) sier at språket er ”*brobygger*”, og at språket er mediet som gjør det mulig for et menneske å åpne seg og gi et annet menneske innsyn i ens egne opplevelser. Bloom og Lahey (1978) sier videre at språk er en kode som representerer ideer om verden, et system, en konvensjon, og brukes for å kommunisere. Språk brukes til mange og varierte formål, hvor de fleste av dem involverer interaksjon med andre mennesker. Språket er en av de viktigste ferdighetene et barn lærer seg (Sjøvik, 2008a). Hvis et barn ikke har et funksjonelt språk vil det være vanskelig for barnet å delta i sosiale situasjoner. Språket har en sosial funksjon (Sjøvik, 2008a). Det er språket som gjør det mulig å uttrykke ønsker og behov samt å beskrive følelsene sine (Sjøvik, 2008a). Det er viktig at barnet forstår nytten og gleden av å kommunisere. Det er derfor viktig at barnet blir sett på som en språkbruker uansett kommunikasjonsform. Den voksnes (pedagogens) rolle blir å prøve å tolke/forstå barnets naturlige kommunikasjonsform, og dra språket i en retning av en eller annen konvensjonell form.

2.3 Tale

Talespråk er de ordene som kommer ut av munnen. Tale er den mest vanlige formen for kommunikasjon mellom mennesker og er derfor den foretrukne kommunikasjonsformen for mennesker som kan høre (Tetzchner & Martinsen, 2004). Talespråket alene er imidlertid ikke nok til å formidle mening i starten av barnets språkutvikling. Talespråket er en del av en helhet, der kroppsspråk og situasjonens rammer gir viktige bidrag til barnets utforskning og utvikling av eget språk (Rygvold, 2003). Veldig mange med CP har en utydelig/uforståelig eller manglende tale. Denne gruppen mennesker kan ha behov for en alternativ måte å kommunisere på, de med noe forståelig tale kan trenge et supplerende kommunikasjonsmiddel (Tetzchner & Martinsen, 2004).

2.4 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Alternativ og supplerende kommunikasjon vil si at man bruker andre måter å kommunisere på enn kun tale. Alternativ og supplerende kommunikasjon blir ofte forkortet til ASK, og jeg vil i denne oppgaven videre benytte meg av denne forkortelsen. Dette dreier seg om personer som ikke kan snakke, har mangelfull tale, uforståelig tale, eller at taleutviklingen er forsinket. Det som kjennetegner denne gruppen er at de kan ha motoriske vansker, lærevansker eller utviklingsmessige språkvansker (David R Beukelman & Mirenda, 1995; Tetzchner & Martinsen, 2004).

Alternativ kommunikasjon blir brukt for å erstatte talespråket mens supplerende kommunikasjon brukes for å støtte oppunder den allerede eksisterende talen. Det blir kalt alternativ kommunikasjon fordi den ikke er vokal. Men den kan også brukes som en supplerende kommunikasjonsform til tale.

Det er store individuelle forskjeller på mennesker de som har behov for et annet kommunikasjonsmiddel enn tale (Tetzchner & Martinsen, 2004). En stor undergruppe av ASK brukere forstår det andre sier og forstår det som skjer rundt dem. Årsaken til at de trenger en ikke-vokal kommunikasjonsform er på grunn av deres motoriske hemninger som er med på å hindre dem i å snakke.

Vanskeligheter med å kommunisere med andre vil få konsekvenser på alle livsområder (Tetzchner & Martinsen, 2004). Ved å gi disse barna en mulighet til å få en alternativ eller supplerende måte å kommunisere på, kan man bidra til bedre selvfølelse, selvværd og større muligheter til å delta i aktiviteter og lek med andre. Det å se på seg selv som et selvstendig og likeverdig individ henger sammen med det Tetzchner & Martinsen (2004) kaller for kommunikativ autonomi. Det vil si at man har evne til å formidle ønsker, behov, fortelle om ting som interesser en selv og fortelle om hvordan man har det.

Det finnes flere former for ASK-systemer, blant annet symboler, bilder, håndtegn, lavteknologiske og høyteknologiske hjelp (David R Beukelman & Mirenda, 1995; Tetzchner & Martinsen, 2004).

2.4.1 Ulike typer ASK

Man kan dele inn ulike former for ASK i gruppen: manuelle, materielle og grafiske tegn (Tetzchner & Martinsen, 2004). Beukelman & Mirenda (1992) mener at man også kan betegne kroppsspråk som et ASK-system. Jeg har derfor valgt å ta det med her, da mye av kommunikasjonen til Kasper skjer via den non-verbale uttrykksformer. Jeg vil nå gå nærmere inn på grafiske tegn og på den non-verbale kommunikasjonen.

Grafiske tegn

Grafiske tegn er kommunikasjonshjelpemidler som spenner seg fra enkle pekeplater til apparater basert på avansert datateknologi. Eksempler på dette er blisstegn, piktogrammer, Picture communication symbols (PCS), Rebus og leksigrammer. (Tetzchner & Martinsen, 2004). Det er denne typen hjelpemidler mitt fokusbarn bruker.

Kasper bruker en kommunikasjonsbok basert på PVC symboler.

Kommunikasjonsboken til Kasper har en A4 størrelse. Den har 25 bilder pr. side. Ordforrådet i kommunikasjonsboken er organisert etter kategorier som: mat, klær, aktiviteter og dyr. Første siden i boken er en innholdsfortegnelse som viser alle kategoriene som boken inneholder. Hver kategori har sin egen farge slik at Kasper lettere kan bla til den aktuelle kategori siden. Nederst i høyre hjørnet er det en rute hvor det står ”bla videre” og ”bla frem til første siden”. Boken er tenkt å hjelpe Kasper til å kunne kommunisere forståelig med andre også når støttepedagogen ikke er tilstede. Ved å bruke kommunikasjonsboken kan Kasper formidle ønsker og behov, tanker og dele erfaringer.

Da Kasper sin kommunikasjonsbok inneholder mange sider og kategorier kan det være vanskelig å lære seg hvordan man forflytter seg mellom sidene i kommunikasjonsboken for å finne ønsket vokabular.

Non-verbal kommunikasjon/ikke-språklig uttrykksformer

ASK-begrepet omfatter også kroppsbaserte uttrykksmåter, mimikk, gester og kroppsholdning. ASK dreier seg derfor om en totalkommunikasjon som jeg beskrev i kapittel 2.1. (David R Beukelman & Mirenda, 1998).

Vesentlig informasjon vil gå tapt hvis ord og setninger er det eneste som betyr noe i mellommenneskelig kommunikasjon. Mye av kommunikasjonen skjer via den non-verbale kommunikasjonen. Non-verbal kommunikasjon er kommunikasjon som skjer via gester, mimikk og kroppsspråk. Ansiktsuttrykket er en av de viktigste formene for kroppsspråk fordi man til vanlig ser på hverandres ansikt når man kommuniserer. På et ansiktsuttrykk kan man se om et barn er glad, trist, sint, skeptisk osv. (Ulvehøj, 2008). Det man uttrykker verbalt blir forsterket gjennom kroppsspråk. For eksempel når et barn spør et annet barn om de skal leke sammen og barnet svarer med å si ja samtidig som han smiler, får barnet en bekreftelse på at han ville virkelig leke. Når det gjelder barn som har talevansker, sies det at de støtter seg i større grad til den non-verbale kommunikasjonen. Den non-verbale antydes å utgjøre helt opp mot 90 % av totalkommunikasjonen (Ulvehøj, 2008).

2.4.2 Ulike årsaker til at man trenger ASK

Det er mange ulike årsaker til behovet for ASK. Årsaken kan være en forsinket språkutvikling, autisme, slag, utviklingshemning eller spesifikke språkproblemer, medfødt hjerneskade eller CP. Det er oftest mennesker med CP og som har motoriske vansker som ikke får et talespråk. Dette kommer av at de ikke har full kontroll over taleorganet til å kunne uttrykke seg oralt.

Motoriske hemninger hos barn med CP er med på å avgjøre hvilket kommunikasjons hjelpemiddel man bør velge. For disse er det ikke alltid funksjonelt å skulle bruke manuelle tegn (slikt som tegn til tale) fordi eventuelle spasmer og muskelspenninger gjør det vanskelig å skulle gi tydelige tegn til riktig tid.

Det skilles mellom *hjulp*et og *ikke-hjulp*et kommunikasjon. *Hjulp*et kommunikasjon vil si at brukeren benytter hjelpemidler eller annet kommunikasjonsmateriale for å kommunisere. Eksempler på dette kan være å peke på grafiske tegn i en kommunikasjonsbok (slik fokusbarnet i denne studien gjør), peketavler, trykke på en knapp på en tale maskin, skrive på datamaskin, grafiske tegn eller bilder. Personen bruker hjelpemiddelet for å produsere kommunikative uttrykk for eksempel ved å velge grafisk tegn fra kommunikasjonsboken. *Ikke-hjulp*et kommunikasjon vil si at brukeren lager språkuttrykkene ved hjelp av kroppen. I denne kategorien kommer håndtegn, blinking med øynene for å signalisere ja eller nei, og peking. (Romski. m.fl, 2002; Tetzchner & Martinsen, 2004).

Tetzchner & Martinsen (2004) deler også kommunikasjonen i *uavhengig* og *avhengig* kommunikasjon. *Avhengig* kommunikasjon vil si at den som bruker ASK er avhengig av andre for at det han forsøker å kommunisere blir tolket og forstått. Dette omfatter da kommunikasjonstavler, bokstaver og grafiske tegn. Fokusbarnet i denne studien er i denne kategorien da han har få ord som de rundt må tolke, og fordi han bruker en kommunikasjonsbok med grafiske tegn (Romski. m.fl, 2002; Tetzchner & Martinsen, 2004). *Uavhengig* kommunikasjon vil si at det personen vil formidle er det personen helt alene som formidler. Dette kan da skje ved hjelp av penn og papir, talemaskiner som kan snakke i setninger og datamaskiner (Romski. m.fl, 2002; Tetzchner & Martinsen, 2004). Skille mellom *avhengig* og *uavhengig* kommunikasjon kan diskuteres.

Er ikke kommunikasjonen alltid avhengig av to parter, uavhengig av om man trenger hjelp til å formidle et budskap eller ikke? For eksempel er en person som skriver på en datamaskin i likestør grad avhengig av at en mottaker tolker det som han/hun skriver, som en person som bruker grafiske bilder i sin kommunikasjon.

Det er vanlig å dele de som bruker ASK inn i tre hovedgrupper. Disse er *uttrykksmiddelgruppen*, *støttespråkgruppen* og *språkalternativgruppen*. Skille mellom dem går på om man trenger et uttrykksmiddel, et støttespråk eller et alternativt språk. Felles for alle tre gruppene er at de ikke har en normal/typisk tale eller at de har mistet talen som følge av en skade tidlig i livet. Den største forskjellen mellom disse gruppene er at de har ulik grad av språkforståelse og ulike forutsetninger for å tilegne seg forståelse og bruk av tale. En person kan bytte gruppe underveis. (Tetzchner & Martinsen, 2004). Jeg har valgt å ikke ta med språkalternativgruppen i den videre utdypingen, da den ikke er relevant for Kasper.

Uttrykksmiddelgruppen

Personer i denne gruppen viser en stor forskjell på det han/hun klarer å uttrykke selv, og det de forstår. Mange av barna med CP havner i denne gruppen da språkforståelsen deres ofte er lik deres jevnaldringer, men de har vansker med å uttrykke seg på grunn av mangelfull kontroll over taleorganet. På grunn av vansker med fin motorikken vil det være naturlig for disse å bruke grafiske tegn som kommunikasjonsmiddel. Hensikten med denne gruppen er å gi personen en kommunikasjonsform de er i stand til å bruke. Personer som faller under uttrykksmiddelgruppen vil ha behov for en alternativ kommunikasjonsform livet ut (Tetzchner & Martinsen, 2004).

Støttespråkgruppen.

Målet for denne gruppen er å få et kommunikasjons hjelpemiddel for å uttrykke seg språklig. Denne gruppen er som regel avhengig av et hjelpemiddel for å kommunisere livet ut (Tetzchner & Martinsen, 2004). Denne gruppen ligner på språkalternativ gruppen, men har mindre gjennomgripende vansker og trenger ikke et varig alternativ til tale. Forståelsen av talespråket varierer innenfor gruppen (Tetzchner & Martinsen, 2004). Støttegruppen kan deles inn i to: *utviklingsgruppen* og *situasjonsgruppen*. I utviklingsgruppen er den alternative formen for å kommunisere et skritt på veien for å utvikle talespråk. Her er ikke den alternative kommunikasjonen ment å erstatte talen, men å øke språkforståelsen og bruk av talen. Den andre undergruppen er situasjonsgruppen. Den består av de som har et utydelig talespråk, på grunn av artikulasjonsvansker. Hvorvidt personen blir forstått, kommer an på om personene rundt han/hun kjenner han godt og hvilket tema man snakker om. Det kan være lettere å forstå talen når man kommunisere om en felles opplevelse, sammenlignet med en situasjon hvor personen begynner å snakke om hva han/hun gjorde i helgen og som er ukjent for kommunikasjonspartneren (Tetzchner & Martinsen, 2004).

2.5 Dialog og turtaking

Dialog er en interaksjon mellom to eller flere mennesker hvor man deler tanker, følelser og påvirker hverandre. Å være i en dialog betyr at barnet kan gi uttrykk for ønsker, egne meninger og interesser, påvirke og bli påvirket av andre (Light, Parsons, & Drager, 2002; Sjøvik, 2008a). Det er gjennom dialog og samspill med barn og voksne at man lærer å bruke talespråket. Talespråk hører man overalt og det er lett for talende barn å imitere andre, noe som igjen fører til økte kommunikasjonsferdigheter. Barn med CP som har bevegelseshemninger og kommunikasjonsvansker mister denne muligheten til å lære språk i naturlige

situasjoner. De har ikke i like stor grad mulighet til å imitere andre da det som regel ikke er voksne eller andre barn i barnehagen som bruker ASK til vanlig.

Turtaking er en av de viktigste elementene i en dialog. En dialog består av å ta initiativ og få respons i en sirkulær prosess. En dialog kan i følge Rommetveit (Rommetveit, 1972) være non-verbal. For at en dialog skal være nyttig og innholdsrik må begge samtalepartnerne ha en felles forståelse av hva som er emne, og ha mulighet til å videreutvikle emne ved å komme med egne tanker, ideer og meninger. Noen barn er flinke til å ta initiativ, mens andre barn er mer tilbaketrukkne. Hvordan barnet reagerer på initiativ fra andre er også forskjellig fra barn til barn. Noen svarer raskt og adekvat, mens andre barn er mer forsiktig og ufullstendige i sin respons (Lorentzen, 1998). Barn som bruker andre kommunikasjonsformer enn tale som for eksempel ASK, havner ofte i gruppen som sjelden tar initiativ og som bruker lengre tid på å gi respons (Light, 1998).

2.6 Kommunikasjonspartneren

Barn med funksjonshemninger har andre forutsetninger for å kommunisere i konvensjonell kommunikasjon, sammenlignet med de uten en funksjonshemning. Man snakker her ofte om et kommunikasjonshandikap. Det er viktig å ta med seg at ordet *handikap* her viser til det som oppstår mellom individet og omgivelsene (Lorentzen, 2003). Dette vil si at man ikke kan plassere problemet hos barnet med funksjonsnedsettelse, det er noe som oppstår i relasjonen individ-miljø i tråd med dialogisk tenkning (Christensen, 2005; Lorentzen, 2003).

Helt fra fødselen av spiller kommunikasjonspartneren en viktig rolle.

Kommunikasjonen mellom spedbarnet og nærpersonen tar utgangspunkt i de spontane og levende ”her og nå” situasjonene som er basert på barnets egne uttrykk. Barnet kan på denne måten se seg selv i speilingen til nærpersonene.

Disse tidligste relasjonene er asymmetriske, hvor mor/far tolker barnets signaler. Et spedbarn gråter og foreldrene tolker gråten til å være sult eller luft smerter. Når barnet begynner å peke, og det peker mot en kopp, vil den voksne si: ”Å er du tørst”. Man tolker det barnet gjør ut i fra deres kroppsspråk og mimikk (Vedeler, 1984a). Etter hvert vil barnet lære seg ordenes betydning ved å tilegne seg de voksnes fortolkninger (Lorentzen, 2003; Rommetveit, 1996). Måten et barn kommuniserer på forandrer seg ettersom barnet utvikler seg (Vedeler, 1984a).

Når man tolker det barnet uttrykker er det viktig å ha et åpent sinn (Horgen, 2009). Å tolke kommunikative signaler utover tale vil være spesielt viktig og hensiktsmessig for barn som bruker mye kroppsspråk og mimikk i samspill med andre. Hvis man ikke tolker disse signalene som kommunikasjon, frarøver vi barnet muligheten til å kommunisere. Dette kan i følge Light. m.fl, (2002) gjøre individet mer passiv. Staehely (2000) referert i Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005 sier :

Just a dance couldn't possibly be a dance unless people moved to it, so language doesn't become communication until people grow to understand and express it back. It has to be a two-way exchange. This is why "communicating" is an action word (p. 195).

Når et barn ikke har tilstrekkelig med talespråk, må samtalene foregå ved hjelp av andre kommunikasjonsformer. Dette trenger barna hjelp til å ta i bruk og videreutvikle av nærpersonene (Sjøvik, 2008d). Omgivelsene må legge til rette for at de kan delta i samtaler. Barnet får bare mulighet til å kommuniserer når de rundt er kjent med hvordan barnet kommuniser, og kan bruke det grafiske systemet (Glennen & DeCoste, 1997; Sjøvik, 2008d; Tetzchner & Martinsen, 2004). En god kommunikasjon og interaksjon mellom individ kommer an på ferdighetene til hvert enkelt individ som deltar i kommunikasjonen.

Det vil si at ”mottakeren” også må være i stand til å bruke og forstå barnets kommunikasjonsmiddel (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005). Det er lite hensiktsmessig at et barn lærer seg ASK for å kommunisere hvis ikke nærpersionene gjør det. Forskning har vist at kommunikasjonspartnere trenger opplæring i seg hvordan man skal få til en vellykket interaksjon med ASK-brukere ved å lære seg barnets kommunikasjonsform (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005).

Et barn vil ofte benytte flere metoder for å kommunisere. Hvis den voksne ignorerer eller ikke vil forstå barnets eget språk, kan man risikere at barnets språklige utvikling stopper opp (Lorentzen, 2003). Derfor mener Lorentzen (2003) at det er viktig å ikke trene opp barn som strever i kommunikasjonen til å ta i bruk vårt språk, men heller trene nærpersionene til å forstå språket barnet allerede behersker. Det er samtidig viktig å hjelpe barnet til neste nivå i den språklige utviklingen, for som Light (2002) påpeker trenger et barn å kunne kommunisere mer enn ja, nei, ønsker og behov. Vi må ta utgangspunktet i barnets eksisterende kommunikasjonsform når man vil videreutvikle kommunikasjonen. Når et barn klarer å formidle at den vil ha den røde lekebilen, bør man bekrefte initiativet og la barnet leke med den. Mens lekeøkten pågår kan den voksne vise ved hjelp av for eksempel de grafiske bildene fortelle at barnet ville ha *den røde lekebilen*. På denne måten blir de grafiske bildene en kommentar eller utvidelse av barnets kommunikasjon. En slik tenkning legger vekt på at samspillet og samhandlingen er det viktigste i kommunikasjonen (Lorentzen, 2003).

Barn som bruker et grafisk hjelpemiddel kommuniserer ofte i et-ords-ytringer som mottakeren må tolke til en hel setning. Dette fører til at det kan oppstå misforståelse, spesielt hvis man ikke har en felles forståelse av hva det grafiske bildet viser til (Harwood, Warren, & Yoder, 2002; Tetzchner & Martinsen, 2004). Det er også avgjørende om kommunikasjonsboken inneholder mange nok

og funksjonelle tegn. Hvis boken ikke inneholder tegnet barnet ønsker å formidle kan det kompensere ved å bruke flere symboler eller tegn samtidig (Harwood. m.fl, 2002). Dette kan også føre til misforståelser. Et eksempel på det er hvis barnet som bruker kommunikasjonsboken vil si at det ønsker å leke med en brannbil, men det har ingen tegn for brannbil. Barnet kan da peke på en bil og fargen rød. Mottakeren vil muligens tolke det som at han ønsker en rød bil. Selv en meget forståelsesfull og erfaren kommunikasjonspartner har ikke muligheten til å vite om symbolet barnet bruker er genuint og representativt for det barnet forsøker å formidle (Harwood. m.fl, 2002).

Samtaler mellom et barn som bruker ASK og deres kommunikasjonspartner er ofte basert på at samtalepartneren bestemmer temaet (Light. m.fl, 2002). Men det er ikke sikkert at barnet synes temaene andre velger bestandig er av interesse. Dette bekrefter Tetzchner & Martinsen (2004). Det står også skrevet i ISAAC (2007) at ”*Barn må få muligheter til å kommunisere og å ha noe meningsfylt å kommunisere*”. Fjelldal (2002) fant ut i sin masteroppgave at de voksne som hadde fått opplæring kommuniserte mer med barna som bruker ASK, enn de som ikke hadde fått noe opplæring. De som hadde fått opplæring legger bedre til rette for at barnet får tilgang til sitt kommunikasjonsmiddel. Dette kan for eksempel være at de alltid har kommunikasjonsboken i nærheten av barnet, mens andre som ikke har fått opplæring lar den blir liggende i sekken. En studie gjort av Light (1989) viste at kommunikasjonen mellom en (godt) talende person og en som bruker ASK ofte var preget av at de talende:

- dominerer kommunikasjonen
- stiller ofte ja og nei spørsmål
- legger føringer for hva samtalen skal dreie seg om
- sjelden gir mulighet for ASK-brukerne til å svare
- avbryter ofte

- har mer fokus på kommunikasjonshjelpemiddelet personen bruker, enn på personen og det han/hun sier
- bekrefter ikke alltid innholdet i det som blir sagt

Mange funksjonshemmede barn blir i dag lært opp til å bli uselvstendige (Grue, 1998a). De er hele tiden vant til at noen snakker for dem. Dette kan føre til at de blir initiativløse og avhengige av at andre leser og tolker deres behov. Dette kan i verste fall føre til vegring mot å prøve nye utfordringer som kan påvirke selvpoppfatningen til barnet (Grue, 1998a). Et barn som er vant til å bli kommunisert for, tør kanskje etter hvert ikke å kommunisere med andre i redsel for å ikke bli forstått. Avhengighet av andre vil kanskje føre til mindreverdighetsfølelse og mangel på mestringsopplevelser. I en studie beskrev Light m.fl.(2002) at samtalene mellom mennesker med behov for alternativ eller supplerende kommunikasjon og deres kommunikasjonspartner var preget av at ASK-brukeren:

- ofte har en passiv rolle
- sjelden tar initiativ til samspill
- har mindre muligheter til å kommunisere
- har få talehandlinger

2.7 Tilrettelegge

Som nevnt tidligere har noen med CP en forsinket kommunikasjonsutvikling og andre barn vil aldri utvikle god nok tale til at den kan fungere som hovedkommunikasjonsform. Law (2000) referert i Lorentzen (2009) peker på at tidlig hjelp til barn med språklige forsinkelser eller språklige problemer er nødvendig for positiv språkutvikling. Språkforståelsen er som regel bedre enn hva de klarer å uttrykke. Språk- og kommunikasjonsutviklingen er en avansert og komplisert prosess, men som likevel ”går av seg selv” hos barn med typisk

utvikling. De hører språk hele dagen og har mange rollemodeller rundt seg. Dette har dessverre ikke barn som bruker ASK. De er i stor grad avhengig av gode miljøbetingelser (Ulvehøj, 2008). Det er ofte at de gode miljøbetingelsene ikke er tilstede, fordi mange ikke er kjent med betydningen av at enkelte trenger en alternativ måte å kommunisere på. De voksne ser kanskje heller ikke på det som like viktig å praktisere og være gode rollemodeller for barnet som kommuniserer med en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform. Ulvehøj (2008) sier at et mangelfullt språkmiljø vil føre til mer alvorlige konsekvenser for barn med sen språkutvikling eller andre språkproblemer, mens et stimulerende miljø vil kunne redusere de begrensninger en vanske kan føre med seg.

Desto svakere barnet fungerer, jo mer tydelig vil kommunikasjonsvanskene bli dersom omgivelsene ikke legger til rette for en bedre tilpasset kommunikasjonsform. Barn med talevansker bør derfor bli tilbudt en annen måte å kommunisere på. Å bruke et hjelpemiddel som for eksempel grafiske bilder gir barnet nye muligheter til å kunne kommunisere på, men samtidig er det med på å begrense innhold og hvordan samtalene kan gjøres (Lorentzen, 2009). Lorentzen (2003) nevner faren ved å bruke hjelpemidler for å kommunisere. Han hevder at kommunikasjonen kan bli for teknisk og fokuset blir på hjelpemiddelet. Dette kan for eksempel være at et barn peker på en lekebil for å signalisere at den vil ha bilen, mens den voksne ikke gir bilen før barnet har vist det grafiske bildet for bil. Dette viser en manglende forståelse av barnets egen kommunikasjonsform. Kommunikasjonen handler da om å oppnå noe, og for å få det må barnet vise det ”riktige” tegnet. Her kan vi se på eksemplet om foreldre som kommuniserer med sitt spedbarn. De vil ikke prøve å erstatte barnets naturlige kommunikasjonsform, men de vil introdusere barnet for det neste nivået i språkutviklingen på bakgrunn av det barnet allerede mestrer.

Bruken av alternativ og supplerende kommunikasjon kan gi god og viktig hjelp til barn og voksne som strever i kommunikasjon, men byr også på en del utfordringer som jeg har vært inne på.

2.8 Kommunikative formål

Formålet til et barns ytring kan være å formidle behov, ønsker, dele opplevelser og erfaringer, få kunnskap, utvikle og beholde vennskap og påvirke en situasjon.

Light. m.fl, (2002) sier at for å bli en effektiv og god språkbruker må barnet klare å sette i gang en interaksjon gjennom å få en annens oppmerksomhet ved hjelp av tale eller non-verbale gester. Barnet må videre klare å opprettholde andres interesse, tema, inngå i turtaking, og barnet må til en viss grad klare å ta en annens perspektiv. Light. m.fl, (2002) deler inn hensikten med å kommunisere i fire grupper:

- uttrykke ønsker og behov
- utvikle sosiale relasjoner
- dele informasjon
- oppfylle sosiale etikette rutiner

Jeg vil nå gå nærmere innpå de tre første hensiktene, siden jeg ser disse som mest relevante i den videre oppgaven.

2.8.1 Uttrykke ønsker og behov

En av grunnene til at man kommuniserer er for å uttrykke våre ønsker og behov. Dette innebærer at barnet blant annet kan uttrykke hva det vil leke med, om det trenger hjelp, og at barnet klarer å avvise en aktivitet de ikke ønsker å være med på. De språklige kravene er minimale og kommunikasjonen har få turer/turtaking. Det vil si at fokuset er på selve objektet og handlingen, og kommunikasjonen er ferdig når barnet har oppnådd det han/hun ønsket. Et eksempel på dette kan være

at et barn sier ”Tegne”, den voksne sier ”Vil du tegne?” og finner frem tegnesakene. Samtalen kan da slutte. For å få innfridd sine ønsker og behov må barnet klare å tilkalle seg oppmerksomheten. Forespørslene kan gjøres via ikke-symbolske handlinger som blant annet blinking, strekke seg etter tegnesakene, eller gjennom symbolske handlinger som å navngi aktiviteten man ønsker, bruke ord som ja eller nei eller peke på grafiske symboler eller bruke en talemaskin (Light. m.fl, 2002).

2.8.2 Utvikle sosiale relasjoner

Det andre formålet med å kommunisere med andre er i følge Light (2002) å etablere forbindelse og oppnå sosial kontakt med andre. Her er målet å etablere vennskap, relasjoner og opprettholde personlige relasjoner. Utvikle sosiale relasjoner kan gjøres ved ikke-symbolske ferdigheter som å snakke sammen, eller det kan oppnås gjennom symbolske ferdigheter som kileleken eller ved å smile. Små barn utvikler sosiale relasjoner ved at de søker kontakt med de voksne ved å le, smile eller for eksempel kaste en leke i gulvet. Dette skjer lenge før de første ordene (eventuelt) kommer (Lorentzen, 2003). Et barn kan gi en bok til et annet barn eller voksen som betyr at han/hun har lyst til å lese en bok sammen. I sosiale interaksjoner må deltakerne opprettholde samspillet gjennom å ha et aktivt engasjement. Det kan være vanskelig for ASK-brukere å utvikle sosiale relasjoner med andre som ikke kjenner til deres kommunikative form og som ikke klarer å tolke ordene og kroppsspråket. Å utvikle sosiale relasjoner er like viktig for barn som bruker ASK, det gir en følelse av sosial tilhørighet (Light. m.fl, 2002).

2.8.3 Dele informasjon

Den tredje grunnen til at man kommuniserer er i følge Light (1998), når man har til hensikt å få eller gi informasjon til andre. Her ligger fokuset på informasjonen

som blir delt. Dette kommer spesielt til syne på skolen når man skal utveksle erfaringer og kunnskaper knyttet til et tema, men kan også skje i mer uformelle læresituasjoner som for eksempel i en samlingsstund i barnehagen med et tema. Temaet kan for eksempel være universet og barna og de voksne skal fortelle det de vet om dette temaet. Fokuset her er informasjon og læring. Dette kan være en kort utveksling som stopper opp med en gang, eller den kan gå over en lengre dialog (som krever et større ordforråd) (Light, m.fl, 2002).

2.9 Janice Light sin modell for kommunikative kompetanse

Light (1989) har laget en definisjon av kommunikativ kompetanse for ASK brukere. Definisjonen inneholder en modell som beskriver fire kompetanseområder: lingvistisk, operasjonell, sosial og strategisk kompetanse. Hun mener disse er avgjørende for en persons kommunikative ferdigheter.

”Communicative competence is a relative and dynamic, interpersonal construct based on functionality of communication, adequacy of communication, and sufficiency of knowledge, judgment, and skills in four interrelated areas: linguistic competence, operational competence, social competence, and strategic competence “ (Light, 1989, p. 137).

Funksjonell kommunikasjon handler om ferdigheter som kreves i det naturlige miljøet. Dette vil da være ferdigheter som at barnet klarer å starte og opprettholde daglig interaksjon (Light, 1989). Dette kan blant annet være å fortelle hva de gjorde i helgen, skal i morgen, fortelle vitser eller gåter, eller klare å formidle hva det ønsker å spise til middag. Dette er ferdigheter som er med på å øke barnets funksjonering i det daglige. Hymes (1972) referert i Light (1989) sier at kommunikativ kompetanse er kontekstavhengig, altså ”interpersonal”. Personlige egenskaper, partneregenskaper og miljømessige faktorer er med på å avgjøre den

kommunikative kompetansen. En studie gjort av Buzolich referert i Light (1989) viser at kompetansen er avhengig av den du prater med. Kommunikativ kompetanse er basert på sosiale erfaringer og vil si at den blir forandret med tiden ettersom barna vil lære nye ferdigheter, og er derfor et dynamisk og ikke et statisk begrep (Buzolich, 1984, referert i Light, 1989). Å ha en Kommunikativ kompetanse krever at man har et tilstrekkelig nivå av kommunikative ferdigheter til å fungere i miljøet. Noen ASK-brukere vil klare å nå et tilstrekkelig nivå for å være kompetent i noen kontekster, men ikke i andre. For eksempel kan de vise nok kompetanse til å kommunisere i nære og kjente rutinesituasjoner, mens kommunikasjonen i nye kontekster/situasjoner blir for vanskelig (David R Beukelman & Mirenda, 1995; Light, 1989).

2.9.1 Lingvistisk kompetanse

Lingvistisk kompetanse er den delen som representerer språkutviklingen og symbolforståelsen. Språkutviklingen knyttes opp til barnets vokabular og grammatiske ferdigheter. Hvilket nivå barnet ligger på, hvor stor forståelse har han/hun og hva klarer han/hun å uttrykke ved hjelp av tale, mimikk og ASK, utgjør lingvistisk kompetanse (Light, 1989). Å ha kommunikasjonskompetanse vil si at barnet må inneha et vist nivå av den lingvistiske koden som i dette tilfellet vil si å forstå symbolene i kommunikasjonsboken. De som bruker ASK vil oppleve utfordringer. De må forstå det språket som snakkes i samfunnet, og de må forstå og mestre de språklige kodene som kreves av deres ASK-system som å lære bilder, symboler og skilt.

2.9.2 Operasjonell kompetanse

Det er ikke nok å kunne beherske de lingvistiske kodene for å klare å kommunisere. Man har også behov for tekniske ferdigheter for å klare å beherske systemet. Operasjonell kompetanse innebærer de motoriske og kognitive

ferdighetene som barnet trenger for å formidle et budskap til andre. Dette vil for eksempel omfange om å peke, betjene, finne frem og navigere i en kommunikasjonsbok (Light, 1989).

2.9.3 Sosial kompetanse

De som bruker ASK må også ha kunnskap, dømmekraft og ferdigheter i de sosiale reglene for kommunikasjon. Sosial kompetanse vil si den evnen barnet har til å ta kontakt og til å samhandle med andre. Sosial kompetanse inneholder to aspekter, det sosiolingvistiske og det sosio-relasjonelle aspektet (Light, 1989). Det sosio-relasjonelle aspektet inneholder at man har kompetanse med tanke på når man skal snakke, når man ikke skal, hva man skal si til hvem, når og hvordan man skal si det (Light, 1989). Sosiolingvistisk kompetanse vil si at man må ha diskursstrategier som betyr at man klarer å ta initiativ, opprettholde og avslutte interaksjonen, turtaking, uttrykke ønsker og behov, spørre etter noe, protestere og signalisere ja og nei (Light, 1989).

2.9.4 Strategisk kompetanse

Når man bruker ASK er man i en situasjon hvor man ikke kan si hva man vil, når man vil og hvor man vil. I en slik situasjon kreves det at man har en strategisk kompetanse for å gjøre det beste ut av det man vil og kan gjøre. ASK-brukere trenger derfor å utvikle kompensatoriske strategier slik at man kan kommunisere mer effektivt innenfor visse vilkår. Strategisk kompetanse refererer til ens ferdigheter til å bruke ulike dialog-funksjoner med andre mennesker. Dette omfatter blant annet om barnet tar initiativ, klarer å påkalle andres oppmerksomhet og om barnet protesterer når andre barn gjør eller sier noe han/hun ikke liker. Strategisk kompetanse handler også om personen klarer å gi kommentarer som er utfyllende og si i fra hvis andre har misforstått det man har prøvd å formidle (Light, 1989).

Den kommunikative kompetansen henger sammen ferdigheter på alle fire områdene. Å utvikle ferdigheter på en eller to av disse områdene vil ikke være tilstrekkelig for å kommunisere. Et eksempel på dette kan være at hvis en person de ikke har utviklet sosiale ferdigheter som å klare å ta initiativ, spiller det ingen rolle om han/hun innehar den operasjonelle kompetansen.

2.10 Kommentar til teorien

Etter å ha skrevet om kommunikasjon sitter jeg igjen med noen tanker om forskjeller i de teoretiske perspektivene slik de kommer frem gjennom Light (1998) og Lorentzen (2003). Forskjellene er vesentlige i pedagogisk sammenheng. Light (1998) tar utgangspunkt i et individrettet fokus som legger vekt på å lære barnet nye ferdigheter for å øke den kommunikative kompetansen deres. Tiltak rettes mot barnet. Dette stemmer ikke helt med Lorentzen som ser på kommunikasjon *mellom* mennesker. Han mener at et overdrevent fokus på ASK kan gjøre at kommunikasjonen blir for instrumentell, og fokuset blir værende på hjelpemiddelet og ikke innholdet i kommunikasjonen. Lorentzen (2003) skriver videre at den voksne bør lære seg å forstå og bruke barnets naturlige kommunikasjonsform, og det er derfor den voksne som må endre atferd for å øke kompetansen hos barnet. Jeg ser disse perspektivene som utfyllende. Både barnet, nærpersonene og relasjonene dem i mellom, bør være i fokus i arbeid med kommunikasjon. Man bør ta utgangspunkt i barnets eksisterende kommunikasjon, og samtidig legge til rette for en positiv utvikling i retning en mer konvensjonell kommunikativ kompetanse.

3. Lek

Mange har forsøkt å definere lek. Hvordan lek defineres kommer an på hvilken teori man tar utgangspunkt i, og hvordan man mener leken oppstår (Hoven, 2008). Tradisjonelt karakteriseres leken som lystbetont, frivillig, spontan og ikke målrettet. Det er morsomt å leke alene og sammen med andre. Ordentlig lek kan bare forekomme når den er fri fra trusler, utrygghet og sterk spenning. Leken er som sagt spontan, men den påvirkes av miljøet rundt, hvordan avdelingen i en barnehage er innredet, de voksnes holdning til leken og deres initiativ (Vedeler, 1997). Å leke er målet i seg selv, ikke et ferdig produkt. Dette ser man spesielt på konstruksjonslek, som vil si at man bygger noe. Barn bygger med lego, tårn av klosser og når de er ferdig tar de det fra hverandre og starter på nytt igjen. Dette betyr at leken ikke drives av ytre faktorer som å prestere noe, men av indre motivasjon (Vedeler, 1997). I leken får barna ta kontroll over hva som skal skje og når det skal skje. Den er frivillig og den er på- *liksom*, noe som betyr at barna kan gå inn i andre roller og få lov til å gjøre ting de kanskje ellers ikke hadde turt, de kan prøve ut en oppførsel de er usikre på og utforske sosiale grenser uten å bli straffet. Hvis man ser leken i et mer pedagogisk lys, er også samspill og kommunikasjon veldig sentralt (Lillemyr, 2008; Olofsson, 1993). Løkken (1996) definerer samspill som ”*Noe som foregår først og fremst mellom mennesker; det er noe som mennesker gjør sammen. Spillet er det som foregår, der hovedingrediensene er kroppslige, før- språklig og språklig kommunikasjon og bevegelse*” (p. 29).

I en studie hvor barn i 4-5 års alderen ble spurt om helse, viste resultatene at lek var viktig for å føle seg vel. De beskrev gleden av å delta i aktivitet med andre. Ensomhet er ofte vanlig for de med funksjonshemming og er relatert til negativ selvfølelse. De leker ofte for seg selv og de voksne erstatter vennene de savner.

Barn med funksjonshemning er oftere tilskuere til leken enn andre barn (Berg, 2009).

3.1.1 Funksjonshemning og deltagelse i lek og aktiviteter

Deltagelse er et grunnleggende behov som alle mennesker er født med og som er avgjørende for å overleve (Light. m.fl, 2002). Barn med funksjonshemninger vil ofte oppleve begrensninger når de kommer til lek og deltagelse.

”Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse” (Kunnskapsdepartementet, 1998-2001). Det er derfor viktig å legge til rette slik at barn med CP får deltatt i aktiviteter og lek med andre. FN-konvensjonen om barns rettigheter sier:

Alle barn har rett til å delta i meningsfulle aktiviteter sammen med andre.

Alle barn har rett til å oppleve mestringsglede og stolthet (Åldstedt, 2006).

Barn skal derfor få delta i lek og aktiviteter uavhengig av deres språklige og fysiske funksjoner. Leken er en aktivitet som involverer hele barnet og er en kommunikasjonskanal mellom barnet og omgivelsene. Barna utvikler sin forståelse av den ytre objektive og sosiale verdenen gjennom leken. De får prøvet ut sine følelser og erfaringer, skape felles opplevelser sammen med andre, sette ord på handlinger og følelser, og på den måten også bli stimulert til videre språkutvikling. For å kunne snakke med andre er det viktig å lære seg sosial kompetanse som for eksempel turtaking (Sjøvik, 2008c). Dette er noe barn kan lære seg gjennom lek. Siden leken er preget av mye glede, energi, latter og samspill er det ekstra trist og vanskelig hvis man blir stående på sidelinjen. Erling Goffmann (1963) referert i Sjøvik (2008c) mener at barn som ikke får deltatt i lek ikke får utviklet vennskap som er viktig og nødvendig for å bli aktive og positive samfunnsborgere. Sjøvik (2008) sier videre at andre barn er viktig for å lære

språk. Det vil påvirke et barn hvis det sjelden eller aldri får deltatt i leken, eller får svar på sine kommunikative innspill.

Det er vanskeligere for funksjonshemmede barn med manglende tale å bli inkludert i leken. Dette kan komme av at de som bruker ASK ikke har den samme muligheten til å bekrefte underveis i en samtale at de har forstått det som ble formidlet.

Barn med nedsatt funksjonsevne trenger av og til å få være sammen med andre barn uten voksne til stede. Dette kan bli et dilemma for pedagogisk leder, for McCabe og Marshall (2006) referert i Schjølberg. m.fl (2008) skriver at barn med forsinket språkutvikling og nedsatt funksjonsevne lett kan bli isolert fra å delta i leken. De vil trekke seg unna jevnaldrende og mister verdifull tid til å trene opp sosial kompetanse. Dette kan få konsekvenser for barnets selvtillit, vennskap, språk og læring. For å ivareta barnet og respektere deres behov for lek uten voksnes tilstedeværelse kan de voksne hjelpe barnet inn i leken og trekke seg ut når leken har kommet i gang. De ansatte i barnehagen kan komme i dilemmaer da de har fått beskjed av ergoterapeuter og leger om at barnet må stå i ståstativ store deler av dagen for å styrke muskulaturen. Er det da mulig å leke? Med god tilrettelegging er det mulig. Man kan for eksempel spille spill rundt et bord som er tilpasset ståstativets høyde. Rammeplanen (2006) sier at barnehagen ”skal tilby alle barn et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell” (§13). Enkelte barn vil aldri klare å komme med i leken uten hjelp fra voksne, eller at de får tildelt mindre roller av de andre barna. Det å alltid være utenfor i leken kan føre til at kommunikasjons- og samspills vanskene øker. I Rammeplanen (2006) står det skrevet at ”Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser” (§29).

For å kunne delta i lek må barnet klare å kommunisere på flere plan. Spesielt viktig er at det at det kan kommunisere på et metaplan. Med det menes at barnet er i stand til å signalisere at ”dette er på lek”, samtidig som de lever seg inn i rollen sin. Barnet kan kommunisere ved hjelp av tale, kroppsspråk og andre kommunikasjonsformer (Bateson, referert i Lillemyr, 2008). Erikson sier videre at leken har betydning for personlighetsutvikling og for barnets identitetsutvikling. Hvis man ikke får deltatt i lek kan barnet gå inn i en depresjon og bli likegyldige (Lillemyr, 2008). Noe som igjen har en negativ innvirkning på språket, da mye av språkutviklingen akkurat skjer gjennom leken. Leken kan derfor som Gunnestad (2007) sier forstås som en resiliens, en slags beskyttelse.

3.2 ASK og sosialt samspill

Barn som er i begynnerfasen med å lære ASK har færre muligheter til utvikle sosial nærhet og kontakt med andre enn omsorgspersonene. De er derfor ofte involvert i voksenaktiviteter. Når voksne har mye kontroll over aktiviteten, er det begrensede muligheter til å være sammen med jevnaldrende barn. Når man har begrenset tilgang med å leke med jevnaldrende får de færre muligheter til å bygge vennskap og utvikle sosiale ferdigheter (Light. m.fl, 2002). Det krever mye av ASK-brukere å kommunisere fordi barnet må koordinere samtalepartneren og kommunikasjonshjelpemiddelet. Når den sosiale interaksjonen er strukturert rundt fellesaktiviteter som å spille et spill, er oppgaven enda mer komplisert. Her må ASK-brukeren koordinere oppmerksomheten til minst tre eksterne tema: kommunikasjonspartneren, ASK-systemet og aktiviteten. Denne samordning er en kompleks prosess, særlig for de med motoriske nedsettelse som for eksempel CP (Light. m.fl, 2002).

4. Design og metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen (4.1 og 4.2) og prosedyrene (4.3, 4.4 og 4.5) i forskningsarbeidet mitt. Deretter vil jeg drøfte reliabiliteten og validiteten av studien min. (4.6) Til slutt vil jeg se på de etiske aspektene ved prosjektet (4.7).

4.1 Valg av metodisk tilnærming

Metode betyr egentlig *veien til målet*. Det handler om å forklare så detaljert som mulig hva man har gjort for å komme frem til de forskningsresultatene man har fått (Kvale, 2009). Å velge metode innebærer at man tar beslutninger som er basert på hvordan man vil svare på forskningsspørsmålet, hva slags data en vil ha og hvordan man vil analysere dem (Vedeler, 2000). Den kvantitative metoden ble lenge sett på som den mest anvendbare metoden for å samle inn data (Vedeler, 2000). I nyere forskning har mange flere fått øynene opp for den kvalitative forskningen. For å svare på problemstillingen, falt valget naturlig på en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder kjennetegnes ved at man søker etter en forståelse av et fenomen i deres naturlige omgivelser (Dalen, 1990; Yin, 2009), og at man vil gå i dybden av dette fenomenet fremfor i bredden (Vedeler, 2000).

Formålet mitt med denne studien er å undersøke: ”*Hva kjennetegner kommunikasjonen mellom en gutt med cerebral parese og de andre barna og voksne i barnehagen*”?

Ut i fra denne problemstillingen kom jeg frem til disse forskningsspørsmålene som skal hjelpe meg til å svare på problemstillingen:

- Hvordan blir talespråk, kommunikasjon og gester brukt i samspill med barn og voksne i barnehagen?

- Får Kasper respons på ønsker og behov?
- Er Kasper i dialog, og deler han opplevelser og erfaringer med barn og voksne i barnehagen?
- Er Kasper i sosiale relasjoner med barn og voksne på avdelingen?

4.1.1 Kasusstudiedesign

Med utgangspunkt i tema og problemstilling valgte jeg en kasusstudie, som er en empirisk dybdeundersøkelse av et fenomen Yin (2009). Fenomenet er Kasper og hvordan han får kommunisert i ulike situasjoner.

Gall, Gall, & Borg (2007) definerer en kasus-studie som: ”*It is the in-depth study of instances of a phenomenon in its natural context from the perspective of the participants involved by the phenomenon* (Gall. m.fl, 2007, p. 653). Da jeg ønsket dybdekunnskap om “Hvordan” Kasper kommuniserer naturlige situasjoner, ble det naturlig å velge en kasusstudie. Yin (2009) skriver at kasusstudie er riktig å bruke når man bruker ”hvor” i problemstillingen og når man vil *beskrive* et fenomen slikt jeg har valgt.

Kasusstudie er i følge Gall. m.fl, (2007) en av flere måter å gjøre samfunnsvitenskapelig forskning på når man vil forske på fenomen i sine naturlige omgivelser. Man setter lys på et fenomen, person eller andre ting som er i forskerens interesse (Gall. m.fl, 2007). Ved å bruke kasusstudie kan man gjøre et kasus ”levende” ved å gi fylldige og tykke beskrivelser på en annen måte enn ved å bruke en kvantitativ tilnærming som går mer i bredden enn i dybde (Gall. m.fl, 2007). I fremstillingen av funnene har jeg beskrevet observasjonene så detaljerte og nøyaktige som mulig. Det gir leseren et mer levende bilde av observasjonene, som lettere kan sette seg inn i og forstå situasjonen (Gall. m.fl, 2007). En god kasusstudie vil avsløre forskerens sitt eget perspektiv, og gi leseren mulighet til å avgjøre om forskerens perspektiv ligner på sitt eget (Gall. m.fl, 2007). Svakheten med en kasusstudie er at det ikke er mulig å generalisere

(Gall. m.fl, 2007). Det er mer snakk om å illustrere et typisk eller utypisk fenomen som noen vil kunne kjenne seg igjen og dra nytte av.

Et annet kjennetegn ved et kasesdesign er at man observerer ut i fra perspektivet til deltakerne og forskerens perspektiv. Dette kaller Gall m.fl, (2007) for ”emic” og ”etic” perspektiv. ”Emic” er perspektivet slik som informantene ser det, det vil si et innenfra perspektiv. Dette perspektivet fikk jeg ved å observere Kasper og de andre barna og voksne på avdelingen i deres naturlige miljø, og ved uformelle samtaler. ”Etic” er forskerens perspektiv, det vil si et utenfra perspektiv. Dette hjelper forskeren til å få teoretiske forståelser av funnene, til å se sider som andre ikke har sett før, og redegjøre for funnene slik at man tydelig ser sammenhengen til teorien. Ved å observere Kasper i naturlige situasjoner fikk jeg en oversikt over hva som kjennetegnet Kasper sine kommunikasjonsferdigheter sammen med de andre, og så de i lys av teorien. Teorien farger det jeg ser både før, under og etter observasjonene.

4.2 Valg av metoder

I kvalitative kasesstudier er det mange ulike forskningstilnærminger man kan bruke for å få innholdsrike data. Den mest vanlige kvalitative metoden er intervju. Siden jeg vil forske på språk og lek blir det naturlig å velge observasjon som metode (Vedeler, 2000). Observasjon ga meg muligheter til å fange opp kommunikasjonen mellom Kasper og de andre barna og voksne på avdelingen via mine egne sanser og opplevelser. Under observasjonene brukte jeg også feltnotater. For å få litt dybde i observasjonene filmet jeg enkelte situasjoner. Video var med på å sikre detaljer i dataene, og jeg fikk mulighet til å se om funnene mine ble de samme på tvers av innsamlingsmetodene. Dette blir kalt en metodetriangulering (Gall. m.fl, 2007; Yin, 2009). Ved å bruke flere metoder fikk

jeg et bredere, dypere og variert bilde av situasjonene, og et bedre grunnlag for tolkning.

4.2.1 Observasjon

Observasjon er en direkte og systematisk innsamling av informasjon via våre egne sanser, for å skaffe kunnskap om enkeltbarn, relasjoner og aktiviteter (Vedeler, 2000). Observasjon har en stor verdi fordi det er en direkte metode og kan derfor gi fyldigere data enn hvis jeg hadde valgt en annen metode som for eksempel intervju. Ved intervju kunne jeg fått opplysninger om *hvordan* personalet mener Kasper kommuniser. Men ved hjelp av egne sanser vil jeg nå konkret finne ut hva som kjennetegner hans kommunikasjon med andre og ikke hvordan personalet for eksempel tror og mener den er. Ved direkte metode får man et bredt bilde av samspillet mellom Kasper og de andre barna og voksne på avdelingen. Når man observerer, må man ut i den virkelige verden for å samle informasjon om temaet (Befring, 2007). Ved observasjon får jeg også mulighet til å fange opp den non-verbale kommunikasjonen til Kasper og eventuelle lyder. På denne måten kan man oppdage informasjon og data som andre ikke har tenkt over har lagt merke til før eller lyst til å snakke om (Vedeler, 2000). *”Med observasjon spør du ikke folk hva de gjør eller hvilke følelser eller holdninger de har. Du observerer hva de gjør, lytter til hva de sier, og fortolker dette i lys av konteksten”* (Vedeler, 2000, p. 12).

Man finner ulike vitenskapelige perspektiver, et tradisjonelt skille går mellom positivismen og postpositivismen (Befring, 2007). Empirisk forskning var på midten av 1900 tallet basert på positivismen. Det vil si at forskerne mente forskningen var verdinøytral, objektiv og at observasjonene kun baseres på det man ser og observerer, og gir et bilde av virkeligheten uten teoretiske innfallsvinkler (Befring, 2007). Et positivistisk syn baseres på at flere forskere og

observatører kommer frem til de samme funnene (Befring, 2007; Gall. m.fl, 2007).

Men kan man drive forskning uten at resultatene og funnene blir påvirket av forskerens egen forforståelse, erfaringer og bakgrunn? For eksempel hvis to personer med ulike bakgrunner og erfaringer observerte fokusbarnet i denne studien, hadde de fått de samme resultatene? På bakgrunn av disse spørsmålene blir forskningen i dag referert til som postpositivisme (Befring, 2007). Dette perspektivet mener at den empiriske forskningen er teoriladet, verdiladet og subjektiv (Befring, 2007; Gall. m.fl, 2007). Observasjonene jeg har registrert vil derfor være preget av min forforståelse, holdninger, verdier, sanser, kompetanse og teoribakgrunn. Dette vil si at jeg antakelig oppfatter kommunikasjonen til Kasper annerledes en støttepedagogen vil gjøre. Dette blir kalt teoriladet observasjon. Teoriladet observasjon blir kritisert ved at resultatene kan bli tilfeldige og kan være preget av fordommer. Det medfører at det blir problematisk for andre å etterprøve resultatene. For å øke etterprøvbareheten er det viktig å kunne redegjøre grundig for teorien som observasjonene baseres på og beskrive gjennomføringen av prosjektet detaljert og nøyaktig (Vedeler, 2000). Da får leseren informasjon om utgangspunktet og ståstedet man hadde som forsker. I tråd med det Vedeler (2000) sier om at dersom observatøren er bevisst sine egne holdninger og svakheter, planla jeg observasjonene nøye i forkant og tenkte grundig igjennom mine verdier og holdninger før, under og etter observasjonene. På denne måten kunne dokumenteringen blir mest mulig objektiv.

4.2.2 Video

Bruk av video er hensiktsmessig når man vil ha kunnskap om kommunikasjon og samspill mellom barn og voksne i barnehagen (Løkken, 2006). Det er vanskelig som observatør å få med seg alt som skjer fordi barn kan kommunisere med små

kroppsbevegelser og lyder som kan være problematisk å registrere bare ved hjelp av observasjon. Det kan resultere i at verdifull data går tapt. Det er vanlig å bruke et hjelpemiddel som opptak av lyd eller bilde (Vedeler, 2000). For å være sikker på å få med meg alle detaljene av Kaspers kommunikasjon i samspill med andre, valgte jeg å bruke videoopptak som et hjelpemiddel. Jeg observerte alltid de samme situasjonene som jeg filmet. Dette er i tråd med Vedeler (2000) som skriver at man ikke skal la video erstatte observasjon gjort med egne øyne. Ved å filme og observere de samme situasjonene har man større mulighet til å få med seg detaljer som kan ha påvirket filmopptakene. Videoteknologien har gjort det mulig å granske og analysere en situasjon flere ganger fra ulike synsvinkler (Gall. m.fl, 2007; Klette, 2009).

Målet med videoopptakene er å kunne skaffe seg et bilde av barnet foran seg, og observasjonene skal kunne beskrive situasjonen (Gall. m.fl, 2007). Videoene ble til stor nytte også ved koding og fortolkning av dataene siden jeg kunne se på opptakene flere ganger.

En av utfordringene med video er at man kan få masse data og derfor ikke ha tid til å transkribere alt og få oversikt over materialet (Vedeler, 2000). For å unngå å få masse unødvendig data filmet jeg korte sekvenser på ca fem minutter. Jeg startet videosekvensen når aktiviteten var kommet i gang. På den måten reduserte jeg sjansene for å filme sekvenser som ikke var av betydning.

Video som observasjonsmetode har blitt kritisert for å kunne påvirke forskningsobjektene ved at de forandrer atferd, den såkalte observatøreffekten (Klette, 2009). Men som Klette (2009) også nevner er man i dag mer vant til bruk av kamera. Derfor vil man kanskje ikke i samme grad påvirkes av videokamera. Videokamera er i dag en naturlig del av hverdagslivet til mange barn da foreldre liker å dokumentere hendelser i barnets liv.

4.2.3 Feltnotater

I kvalitativ forskning starter analysen fra første gang man er ute i felten (Dalen, 2004). Feltnotater er observatørens egne beskrivelser og tolkninger av observasjonssituasjonen (Postholm, 2005), og de er viktige når man starter analysen. Jeg skrev ned beskrivelser av episoder, mine følelser, tanker rundt situasjoner og refleksjoner fra enkelte situasjoner under og etter observasjonene.

4.3 Valg av informant

I et kvalitativt studie med et kasesdesign er det nødvendig å gjøre et utvalg av informanter (Befring, 2007; Vedeler, 1984b; Yin, 2009). Det vil si at man skal finne en informant som er interessant og meningsfylt for prosjektet strategisk. Med tanke på at utvalget i kvalitative studier er få, er det viktig å finne frem til et utvalg som er typisk. Men det kan også være typisk utypisk, altså beskrive et fenomen. Det vil likevel ikke være representativt for populasjonen (Vedeler, 2000). Vedeler (2000) sier at man må velge informanter ut i fra en vurdering av hvor informasjonsrike de vil være i forhold til sitt eget fokus.

Med utgangspunkt i problemstillingen og underspørsmålene laget jeg noen utvalgsriterier:

- Barnet skulle gå i vanlig barnehage
- Være over tre og et halvt år
- Ha CP
- Ha forsinket taleutvikling
- Ha tatt i bruk en alternativ eller supplerende form for kommunikasjon

Kriteriene ovenfor ble satt ut i fra mine intensjoner og ønsker for studiet. Barnet skulle gå i vanlig barnehage fordi det gir meg et innblikk i hvordan et barn med

forsinket tale og nedsatt motorisk funksjon får deltatt i samspill og lek med talende barn. Jeg syntes at en vanlig barnehage var interessant fordi den kanskje ikke har fokus på den alternative og supplerende kommunikasjonen på samme måte som en barnehage som er tilpasset barn med disse behovene.

Barnet skulle være over tre og et halvt fordi jeg ville observere et barn som etter aldersadekvat utvikling hadde vært i stand til å kommunisere funksjonelt med andre via tale. Siden mange barn med CP har forsinket tale, synes jeg det var relevant å observere et slikt tilfelle.

Ved at barnet har tatt i bruk en alternativ eller supplerende form for kommunikasjon (ASK) kunne det gi meg opplysninger om barnehagen la til rette for ASK som en naturlig del av kommunikasjonen i barnehagen.

4.4 Gjennomføring av egen undersøkelse

Da jeg våren 2009 var i praksis ved et statlig kompetansesenter kom jeg i kontakt med en fagperson som jobbet i dette feltet som jeg kontaktet. Hun sa seg villig til å hjelpe meg med å finne en informant ut fra mine utvalgsriterier. Barnet hun mente kunne passe for mine kriterier og er i tillegg tre språklig. Dette så jeg ikke på som et hinder for deltagelse da jeg ville se på hvordan et barn ut fra disse kriteriene kommuniserer, og ikke på de underliggende årsakene til hvorfor han ikke utvikler tale til forventet tid. Jeg ordnet formalitetene rundt oppgaven ved å kontakte NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (vedlegg 1), Jeg kontaktet støttepedagogen hvor Kasper går, og de videre formidlet et informasjonsskriv til foreldrene til Kasper (Vedlegg 2), barnehagen (Vedlegg 3) og de andre foreldrene (Vedlegg 4).

Hensikten min med studiet var å se på hans kommunikasjon i samspill. Med tanke på at man ikke kan se kommunikasjon adskilt fra omgivelsene ble det

naturlig at de øvrige informantene ble barna og de voksne på hans avdeling (Bronfenbrenner, 1979).

Når jeg fikk bekreftet skriftlig at barnehagen og foreldrene til Kasper ville delta i prosjektet mitt startet datainnsamlingen. Først foretok jeg observasjonstrening. Hvis man som observatør skal kunne rapportere nøyaktig, presist, troverdig og lære seg å lage gode deskriptive beskrivelser er det viktig at observatøren kjenner til og forstår konteksten der man skal innhente data (Dalen, 2004; Kvale, 2009; Vedeler, 2000). Hvor troverdige dataene man har samlet inn er, kommer an på hvor dyktig man er som observatør. Observatørens troverdighet kan styrkes gjennom trening (Vedeler, 2000). Med bakgrunn som pedagogisk leder er barnehagemiljøet kjent for meg, men jeg skjente ikke den aktuelle barnehagen. Derfor valgte jeg å dra dit to ganger for å

Observasjonene ble gjennomført i en periode på fire uker våren 2010. Jeg var i barnehagen to til tre ganger i uken. Tiden jeg var i avdelingen varierte fra 30 minutter til tre timer. Selve observasjonstiden var på mellom 20 og 40 minutter. Jeg har laget en oversikt over når jeg var tilstede og hva jeg gjorde (Vedlegg 6). Grunnen til at jeg var lenger enkelte dager, var for å finne gode frileksituasjoner som var av interesse og hensiktsmessig å observere. Barnehagen hadde ikke noen ukeplan som kunne fortelle meg når de ulike situasjonene var planlagt.

Da jeg observerte frilek, foregikk alle observasjonene på Kasper sin avdeling. De strukturerte situasjonene fant sted i et lite rom skjermet fra de andre. Det var litt vanskeligere å observere i de strukturerte situasjonene fordi rommet var lite og Kasper ble enkelte ganger oppatt av å kommunisere med meg. Jeg svarte på alle hans henvendelser og stilte han spørsmål tilbake. Jeg var veldig i tvil hvordan jeg skulle forholde meg til slike situasjoner. Med tanke på min problemstilling ble det ikke et problem. Jeg var ute etter å finne ut hva som kjennetegner hans

kommunikative samspill med andre. Jeg skrev ned hendelsen i etterkant og brukte den som en del av mine data.

Under observasjonene i frilek satt jeg på gulvet i nærheten av Kasper for å forsikre meg at jeg fikk med meg det kommunikative samspillet med de andre barna. De gangene Kasper eller de andre barna tok kontakt med meg svarte jeg på henvendelsene deres. Kasper var alltid i godt humør, og lærte seg etter hvert å si navnet mitt. Hver gang han så meg sa han: *Lite* (Lise) med et stort smil om munnen. Det så ikke ut som om han eller de andre barna ble usikre når jeg var tilstede. Det virket som om de var vant til at nye mennesker kom innom. Noen tok kontakt og ville leke og prate, mens andre lekte videre.

Når jeg observerte og filmet de strukturerte situasjonene, satt jeg slik at jeg så ansiktene til både støttepedagogen og Kasper. Kameraet sto på et bord slik at det skulle få minst mulig oppmerksomhet. Det virket ikke som om verken Kasper eller støttepedagogen ble berørt i negativ stand av at jeg observerte eller filmet. Kasper tok ofte kontakt med meg, men det gjorde at jeg fikk et bedre inntrykk av hans kommunikative ferdigheter.

I observasjonssituasjonen hadde jeg fokuset på problemstillingen og forskerspørsmålene mine. Jeg noterte hendelser underveis og satte meg ned når observasjonene var ferdige og skrev ned alle forhold som var av nytte for min oppgave. På den måten fikk jeg data om det jeg ønsket. Problemstillingen ble likevel endret underveis ettersom dataene ble samlet inn, noe som Yin (2009) sier ikke er uvanlig i kvalitative studier.

Som nevnt tidligere i oppgaven hadde jeg bestemt meg for å gjøre videoopptak både i frilek og i strukturerte aktiviteter. Dette fikk jeg ikke gjort siden alle foreldrene ikke leverte tilbake samtykkeerklæringen. Det ble altså feltnotater fra frileken. Etter en nøye vurdering valgte jeg likevel å filme Kasper i samspill med

støttepedagogen. Det var uheldig at jeg ikke fikk filmet i frilek med andre barn, men vurderte det slik at det var bedre å få filme litt enn ingenting. Jeg filmet tre ganger med en varighet på ca fem minutter hver gang.

Gall m.fl, (2007) mener datainnsamlingen bør slutte når man ikke lenger får ny, sentral informasjon og når dataene gir fyldige og tykke beskrivelser (Gall. m. fl, 2007). Jeg avsluttet derfor observasjonene da jeg hadde vært i barnehagen to-tre ganger i uken i fire uker, og følte jeg hadde fått tilstrekkelig og tykke data i løpet av denne perioden.

4.5 Bearbeiding og analyse av data

Befring (2007) sier *”Analysen av data skjer gjennom fortolkning, og målet er å få frem helhet og dybde i materialet gjennom beskrivelser og forsøk på å forstå fenomenet. Ved å gjennomføre repeterte observasjoner kan vi styrke validiteten og dermed troverdigheten av data”* (p. 40). Yin (2009) skriver at analyse handler om å kategorisere og systematisere funn for å kunne trekke slutninger.

4.5.1 Observasjonsdata

Man kan velge mellom ulike tilnærminger for å analysere det empiriske materialet. Det som er felles er at man har en fortolkende tilnærming av funnene (Dalen, 2004). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i det man kaller for en induktiv tilnærming. I en induktiv tilnærming kommer kategoriene og temaene fra dataene som er samlet inn fremfor fra teorien (Vedeler, 2000). Når man ikke er bundet av analysekategorier laget på forhånd, kan man studere fenomenet i dybden og få med seg unike detaljer (Vedeler, 2000). I følge Vedeler (2000) og Yin (2009) foregår datainnsamling og analysen og underveis. Etter hver observasjon skrev jeg ned hendelser, tanker og omstendigheter rundt observasjonssituasjonen fordi

det er lett å glemme det man ikke skriver ned. Jeg beskrev alltid konteksten, hvem som var til stede og eventuelle situasjoner som undret meg, og som kan ha vært med på å påvirke situasjonen. Dette ga meg tid til å få oversikt og bli godt kjent med datamaterialet (Vedeler, 2000).

Etter at alle observasjonsdataene var ferdig gjennomført leste jeg gjennom observasjons og feltnotatene, fant mønstre og laget meg et kategoriseringssystem (Gall. m.fl, 2007). Jeg laget et kategoriseringssystem ved å ordne og fortolke dataene jeg hadde samlet inn slik Gall m. fl, (2007) og Vedeler (2000) anbefaler. Jeg brukte fargekoder for å streke under det som karakteriserte dataene. Etter å ha studert, ordnet og fortolket dataene kom jeg frem til ulike hovedkategorier som karakteriserte, var typiske for funnene mine, og som ga meg data som kunne besvare problemstillingen min. Kategoriene er relativt åpne og ga meg mulighet til å ta vare på mangfoldet i datamaterialet. Disse kategoriene kom jeg frem til:

- Totalkommunikasjon
- Ytre ønsker og behov
- Dialog med barn
- Dialog med voksne
- Sosiale relasjoner til barn og voksne
- Kontekstavhengighet

Etter at jeg hadde samlet dataene mine i kategorier tok jeg utgangspunkt i forskerspørsmålene og samlet funnene under hvert av forskerspørsmålene mine. Presentasjonen av funnene vil derfor ta utgangspunkt i forskerspørsmålene.

Jeg har gitt tykke og detaljerte beskrivelser som vil si at jeg forklarer konteksten, hvem som er til stede, og direkte beskrivelser av observasjonene. Hensikten med det er at leseren skal få et så detaljert bilde slik at leserne kan se situasjonen og barnet for seg. I tolkningen var jeg oppmerksom på å tolke funnene mine i lys av den sosiale og fysiske konteksten. Dette er i tråd med det Vedeler (2000) skriver.

Tolkningen begrunner og forklarer funnene opp i mot teorien jeg redegjorde for i teorikapittelet.

Alle videoopptakene ble transkribert rett etter hvert besøk. Jeg så igjennom klippene flere ganger for å sikre meg at jeg ikke overså informasjonsrik data. Vedeler (2000) skriver at når man velger seg ut data man mener er meningsfull for sin studie risikerer man også tap av data. Det å transkribere video var mer tidkrevende og omfattende enn jeg trodde. Det ble mye data selv om jeg hadde korte filmsnutter. Etter å ha transkribert videoklippene lagde jeg et kategoriseringssystem på samme måte som jeg gjorde med observasjonene mine.

4.6 Reliabilitet og validitet

Når man gjør forskning er det viktig at den blir mest mulig troverdig. Befring (2007) påstår at graden av tillit uttrykker vi ved å snakke om ”*høg eller låg validitet, høg eller låg reliabilitet*” (p. 13). Validitet henspeler seg til gyldigheten og troverdigheten i et forskerprosjekt (Dalen 2004), mens når man snakker om reliabilitet i et prosjekt, er målet å minimisere feil og bias (Yin, 2003).

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om å beskrive prosedyrene for innsamling av data og analyse slik at en annen forsker kan følge de samme prosedyrene, finne de samme funnene og trekke de samme konklusjonene (Yin, 2009). Undersøkelsens reliabilitet eller påliteligheten styrkes når prosessen beskrives trinn for trinn. Målet er å minimalisere feil og unngå forutinntatthet og feil framstilling av funnene mine. Jeg har prøvd å være nøyaktig med å beskrive de ulike trinnene i forskningsprosessen, slik at det skal være mulig for en annen forsker å gjennomføre undersøkelsen med samme resultat. Samtidig kan det være

utfordrende og innhente nøyaktig de samme funnene. Alle har vi en subjektiv tolkning av situasjoner, dette kan skape ulike oppfatninger og inntrykk i situasjoner hvor observasjoner blir brukt som en metode. Dette kan igjen påvirke forskeren når vi kommer til analyseringen av funnene. Jeg som pedagogisk leder ser antageligvis etter andre ting i lek og kommunikasjon enn det en ergoterapeut vil gjøre. For å forsterke mine funn vil jeg redegjøre for min forforståelse på feltet om kommunikasjon samt beskrive teoriene jeg tar utgangspunkt i. Dette kan styrke mulighetene for at en annen forsker vil se seg enig i mine konklusjoner.

4.6.2 Validitet

Validitet handler om hva man må gjøre for at dataene skal bli korrekte, og at de ikke er basert på fordommer og lite kompetanse på feltet. Målet er at forskningen blir så relevant, troverdig og gyldig som mulig (Vedeler, 2000). Validitet handler derfor om i hvilken grad man kan stole på at dataene man har samlet inn er sanne, og hvor troverdige og velbegrunnet undersøkelsen og resultatene er. Rollen som forsker, hvor kompetent man er til å samle inn data og tolke dem, hvor bevisst man er på egne holdninger og svakheter samt observatørbias, er med på å påvirke validiteten (Dalen, 2004). Jeg vil fokusere på ulike forhold en må ta hensyn til for og oppnå økt og optimal styrke av validiteten.

Jeg brukte ulike observasjonsmetoder i innsamlingen av data. Dette kan kalles en triangulær innsamlingsmetode. Det vil si at man bruker flere former for å samle inn data for å se om de ”*drar i samme retning*” (Gall. m.fl, 2007; Yin, 2009). Men det kan diskutere i hvilken grad jeg egentlig har brukt en triangulær metode, da jeg ikke filmet frilek som jeg hadde planlagt. Gjentatte observasjoner styrker også validiteten. Jeg valgte derfor og observere over en periode på fire uker for å se om det var noe variasjon i funnene mine over tid.

Å være bevisst sin egen forforståelse, verdier, holdninger og erfaringer er viktig i forhold til validiteten. Min forforståelse, verdier og holdninger påvirker hva jeg fanget opp, skrev ned og hvordan jeg tolket dataene. Det er derfor viktig at man forsøker å gå ut med et åpent sinn og ikke lar tidligere oppfatninger om temaet påvirke seg i stor grad. Et eksempel kan være dagsformen. Vi er ikke like opplagt hver dag av ulike årsaker. Dette kan påvirke oss, og en kan komme i fare for å miste gode observasjoner. Derfor valgte jeg å ta korte, men mange observasjonsøkter nettopp for å minimalisere slike trusler.

Som observatør påvirker man situasjonen ved å være til stede og resultatene kan bli annerledes enn forventet. Dette blir kalt observatøreffekten (Vedeler, 2000). Observatøreffekten kan reduseres ved å være i barnehagen over tid og bli kjent med de man skal observere. slik at Barna opplever og erfarer det som trygt at jeg som fremmed er tilstede. Vedeler (2000) sier videre at en observatør som kommer ut i barnehager kan vekke nysgjerrighet, og til og med engstelse hos noen barn. Under en av observasjonene var Kasper veldig opptatt av å kommunisere med meg og vi fikk en fin dialog. Dette kan ha påvirket hans konsentrasjon i aktiviteten han holdt på med. Med tanke på at det er Kasper sine kommunikasjonsferdigheter i samspill med andre jeg er ute etter, mener jeg min tilstedeværelse ikke hadde noen negativ innflytelse på Kasper. Støttepedagogen bekreftet at frilek situasjonene jeg observerte var typiske for Kasper. I de situasjoner Kasper ble distraheret eller viste ukonsentrasjon fordi jeg var tilstede avsluttet vi observasjonen for å ivareta hensynet til Kasper. Jeg gjenopptok observasjonen når han viste tegn til å være klar for en ny økt. I starten opplevde jeg at de voksne som var tilstede under observasjonen virket litt stresset eller utilpass ved å ha meg som observatør, men etter hvert som vi ble bedre kjent virket det ikke som de lenger ble påvirket av min tilstedeværelse. Jeg brukte et observasjonsskjema som jeg fylte ut for hver observasjon (Vedlegg 5) Jeg var nøye med å beskrive konteksten, fysiske omgivelser, miljø, antall deltagere,

aktiviteter, tidsmessig rekkefølge av hendelser, rutiner, mine oppfatninger og meninger før, under og etter observasjoner. Dette vil i følge Gall m. fl, (2007) gi meg fyldige og detaljerte beskrivelser for å få et fullstendig og avslørende bilde av det som skjedde. For å styrke validiteten av observasjoner fikk jeg støttepedagogen til å lese gjennom mine transkriberte observasjoner. Hun bekreftet at mine observasjoner av Kasper i samspill med andre også var hennes opplevelser.

4.6.3 Ytre validitet

Ytre validitet handler om i hvilken grad man kan generalisere funnene i prosjektet til en populasjon. Man kan ikke generalisere på bakgrunn av en kasusstudie, fordi man som forsker ikke kan være sikker på at andre finner de samme funnene selv om de forsker på det samme, bruker de samme kriteriene og metoden. Man kan eventuelt utføre flere kasusstudier på samme tema og se hva funnene blir. Mange velger likevel å bruke en kasusstudie, det kommer av den unike detaljkunnskapen man får (Gall. m.fl, 2007). Mitt kasus ble valgt ut fordi det var av spesialpedagogisk interesse og kan gi oss viktig informasjon, ikke fordi det skal være representativt for en viss populasjon (Vedeler, 2000). Likevel vil jeg argumentere for at drøftingene mine vil kunne sette lys på viktige problemstillinger som kan gjelde andre barn som strever med talespråket, og trenger andre kommunikasjonsformer. Det vil videre være opp til hver enkel leser å overføre mine funn og vurderinger til sin egen hverdag og lignende situasjoner. Da jeg kun observerer et barn og hans nærpersioner kan kasuset ikke generaliseres til populasjonen. Den ytre validiteten i mitt studie er derfor svak. Utfordringen blir om man likevel kan overføre resultatene til andre barn i den samme situasjonen. Mange er i dag kritiske til å generalisere ut i fra ett kasus. Yin (2009) skiller mellom statistisk og analytisk generalisering. Yin (2009) mener man kan generalisere en kasusstudie opp i mot teorien istedenfor til populasjonen.

Formålet til kasusstudie blir å se studiet i sammenheng med teorien jeg har gjort redefor. Hvis dataene jeg har funnet stemmer overrens med teorien vil dette styrke den analytiske generaliseringen. Gall m. fl (2007) sier også at man kan generalisere ved å gi tykke beskrivelser. De mener det er opptil leserne å vurdere og avgjøre om resultatene er av betydning (Gall. m.fl, 2007). Men som Vedeler (2000) sier er det forskerens ansvar å legge frem resultatene slik at det er mulig for leseren å vurdere om den er av relevans for dem. Man kan argumentere for at kasusstudie utgjør en prototype som kan representere andre lignende tilfeller. I denne undersøkelsen har jeg vært grundig med å gi tykke beskrivelser av situasjoner, funn og fremgangsmåte slik at leseren kan ta stilling til om funnene er relevante for dem.

4.7 Etske hensyn

Forskningsetikk handler om de spørsmålene man stiller, valg av metoder og forholdet vi har til informantene og de som er berørt av prosjektet (Vedeler, 2000). Nasjonale Forskningsetiske komité for Samfunnsvitenskap og Humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer som har vært styrende for mitt prosjekt. Før jeg startet prosjektet sendte jeg inn meldeskjema til NSD (Vedlegg 1). Som hovedregel skal forskningsprosjekter settes i gang når deltakerne har gitt et fritt og informert samtykke (Dalen, 2004). For at de inviterte deltakerne ikke skulle føle seg presset til å signere fikk jeg støttepedagogen på avdelingen til å sende ut informasjonsbrevet om samtykke til foreldrene. Når begge foreldrene hadde samtykket, sendte jeg et brev til de andre foreldrene i barnehagen med forespørsel om jeg kunne filmet deres barn i forbindelse med mitt prosjekt. Jeg fikk tilbake bare godkjenning til å filme halvparten av barna. For å sikre at barna til de foreldrene som ikke hadde signert, ikke kom med på opptakene ved en

tilfeldighet valgte jeg å ikke filme Kasper i kommunikative samspill med de andre barna.

”De menneskene som deltar i forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgende av å delta i forskningsprosjekt, og av hensikten med forskningen” (Dalen, 2004, p. 112).

Forespørselen om deltagelse inneholdt informasjon om formålet med prosjektet, at jeg ville ta utgangspunkt i lystbetonte situasjoner når jeg observerte og at deltakerne har mulighet til å trekke seg når de vil uten å oppgi grunn (Ingierd, 2009). Videre opplyste jeg om at all data ville bli behandlet konfidensielt, og at navn er fiktive i oppgaven for å anonymisere og beskytte deltakerne i størst mulig grad. Konfidensialitet er spesielt viktig når man forsker på minoritetsgrupper som barn med CP. Disse kan lett bli kjent igjen av andre. Observasjonene jeg samlet inn ble oppbevart på en datamaskin med kode, slik at bare jeg hadde tilgang til materialet. I følge Fossheim (2009) er konfidensialitet viktig når man forsker. Jeg oppbevarte derfor videokassetten i et låst skap, og informantene ble forsikret om at bare jeg skulle se på videoopptakene fra observasjonene, og at videoene blir slettet når oppgaven er ferdigstilt. Det er viktig at informantene skal føle seg trygge på at observasjonen ikke skal kunne føres tilbake til deltakerne senere.

Barn har spesielle krav på å bli beskyttet når de deltar i forskning. Det er foreldrene eller foresatte som må samtykke til at barnet deltar i prosjektet. I dette tilfellet var det foreldrene som samtykket. Jeg fortalte Kasper at jeg skulle skrive en oppgave om kommunikasjon og spurte om at det var greit at jeg observerte han sammen med de andre barna i lek og når han ”lekte” med støttepedagogen. Jeg hadde stor respekt for Kasper og var opptatt av at han skulle bli ivaretatt og respektert. Dette gjorde jeg ved å blant annet unnlate å observere han i en situasjon han ikke virket fornøyd hvor jeg trakk meg tilbake og ventet på en ny situasjon.

5. Presentasjon av data

Her skal jeg presentere mine funn under utvalgte kategorier. De er delt inn i temaer knyttet til forskerspørsmålene mine.

- Talespråk, kommunikasjon og gester brukt i samspill med barn og voksne i barnehagen
- Respons på ønsker og behov
- Deling av opplevelser og erfaringer gjennom dialog med andre
- Sosiale relasjoner

Jeg har brukt transkribert tale som illustrasjoner. Vedeler (2000) sier at det gir leseren mulighet til å vurdere validiteten, samtidig som det gjør situasjonen mer levende. Den transkriberte talen til støttepedagogen har jeg forandret til østlandsk dialekt, dette for å ivareta anonymiteten hennes. Kasper sine talende ord har jeg forandret på, slik at man ikke kan kjenne han igjen på grunn av talespråket hans. Jeg presenterer funnene mine fra feltnotater, video og observasjonene samtidig, for å samle funnene mine og gjøre det oversiktlig. Under hvert tema vil jeg først begynne med en kort oppsummering av funnene mine i de strukturerte situasjonene som er Lotto og plastelina, og eksemplifisere disse. Deretter vil jeg gjøre det samme med frilek. Eksemplene mine er valgt ut fordi dem gir fyldige beskrivelser som belyser tema/forskerspørsmål.

5.1 Talespråk, kommunikasjon og gester brukt i samspill med barn og voksne i barnehagen

5.1.1 Lotto

Bildelotto spillingen foregikk på et lite rom alene med støttepedagogen, Kasper og meg. Støttepedagogen og Kasper sitter ovenfor hverandre. Støttepedagogen sitter på en stol, mens Kasper står i ståstativ. Kameraet er plassert i et hjørne. Jeg

sitter litt på skrå for dem og observerer. Bildelotto spillet foregår ved at de har samtaler rundt hvert kort de trekker. De trekker annenhver gang. Lottospillingen er preget av mye spørsmål fra støttepedagogen og korte svar i fra Kasper. Støttepedagogen bruker talespråk og viser noen av ordene og uttrykkene også ved hjelp av kommunikasjonsboken hans. Hun ser på Kasper når de kommuniserer. Kasper responderer ved å bruke tale, kroppsspråk, mimikk og kommunikasjonsboken. Kasper bruker ofte litt tid på å klare å fokusere på den han kommuniserer med under mine observasjoner. Han kan si mange ord, og han bruker nesten konsekvent tale når han skal si noe eller svare på spørsmål. Ordene er vanskelig å forstå hvis man ikke kjenner Kasper eller er i situasjonen. I en del situasjoner bruker han kroppsspråket i tillegg til ord. Støttepedagogen ser ut til å forstå omtrent alt det Kasper sier. De gangene hun ikke forstår ber hun Kasper om å si det på nytt, slik at de til slutt har forstått hverandre. Kasper brukte kommunikasjonsboken i enkelte situasjoner på eget initiativ, men den ble mest brukt til å gjengi det han allerede har sagt når støttepedagogen ber han fortelle det med boka. Støttepedagogen viste det hun sa med tale, deretter ved hjelp av kommunikasjonsboken.

Eksempler

1. Støttepedagogen sier ”*Hvem har den, Kasper?*” Kasper peker på seg selv og sier ”*jæ*”. Han får et stort smil om munnen og noen rykninger i armene. Støttepedagogen trekker et kort og viser det til Kasper. Han sier ”*Miss*” ved hjelp av talen. Støttepedagogen sier: ”*Nei det er ikke Miss, men Melsom. Hva gjør katta Kasper, vis meg med bok?*” Kasper finner katten i boken ved å peke på de ulike symbolene, støttepedagogen blar for han. Han smiler. Støttepedagogen spør hvem som har den. Kasper svarer; ”*du*” med tale og peker på henne samtidig. Kasper strekker seg etter kortene på bordet. Støttepedagogen gir et til han, han ser på det og sier ”*et*”.

Støttepedagogen svarer: ”*Ja, en hest*”. Kasper peker på seg selv. ”*Ja, du har den*”, bekrefter støttepedagogen. Hun trekker et kort og viser det til Kasper. De har øyekontakt. Det er en blomst på kortet. Kasper peker på nesa si. Støttepedagogen sier ”*ja, man kan lukte på blomsten*”. Kasper sier ”*ja*”, og peker på brettet hennes. Hun legger kortet på brettet sitt.

1. Kasper trekker et kort, ser på det, og sier ”*eke*” og ”*ommefug*”.

Støttepedagogen ber han om å finne frem til sommerfuglen i boken. Han peker på de ulike kategoriene som fører han til sommerfugl. Etterpå finner han frem til mat. Han peker på den og sier ”*ise*”. Støttepedagogen gjentar og sier, ”*Ja, den spiser masse mat*”. ”Kasper sier ”*au*” med tale. ”*Ja, da får mann vondt i magen*”. ”Kasper sier deretter ”*tøtt*” med tale og viser det med tegn. (Han tar hendene mot ansiktet). Støttepedagogen bekrefter at kanskje sommerfuglen er trøtt. Kasper trekker et kort, støttepedagogen spør hvem som er på kortet. Han svarte ”*att*”. Støttepedagogen bekrefter dette og spør hva katten driver med.

Ut i fra disse eksemplene, kommer det tydelig frem at Kasper uttrykker seg ved hjelp av en total kommunikasjon når han kommuniserer med støttepedagogen. Både tale, gester, bilder og kommunikasjonsboken tas i bruk. Kommunikasjonen er preget av mye tale som inneholder et-til to-ords-ytringer.

5.1.2 Plastelina

Denne aktiviteten foregikk på avdelingen. Det var Kasper, en førskolelærer og meg til stede. De andre barna var ute. På bordet lå det plastelina i grønn og rød farge, samt noen plastikk kniver, former og en trepinne. Førskolelærer brukte tale i kommunikasjonen med Kasper. Kasper responderte ved å bruke tale, kroppsspråk og gester. Når hun ikke forsto det han formidlet, prøvde han å formidle det på en annen måte.

Eksempler

1. Kasper sier "ø". Førskolelærer forstår ikke hva han mener, og sier at hun ikke skjønner. Da peker Kasper mot plastelinaen og sier "ø".
førskolelæreren svarer "*å vil du ha den røde plastelinaen?*"
2. Kasper ser på førskolelæreren og dunker pinnen i bordet. Han ler og smiler. Han strekker pinnen mot førskolelæreren. Førskolelæreren sier, "*ja, du banker i bordet*". Han fortsetter å strekke ut armen og sier et ord jeg ikke oppfatter. Førskolelærer svarer ikke. Kasper ser på meg og sier "*Lite*" som betyr Lise, og strekker pinnen mot meg. Jeg spør om han vil at jeg skal ta den. Kasper smiler og nikker på hodet. Jeg spør hva jeg skal gjøre med pinnen. Han ler og slår hånda si i bordet. Jeg tar pinnen og slår i bordet. Han smiler og ler, og strekker seg etter pinnen og sier "Jæ". Jeg gir han pinnen tilbake.

5.1.3 Frilek

Frileken foregår på avdelingen til Kasper. Det varierte mellom fem til tolv barn som var til stede på avdelingen under frileken jeg observerte. Det var en assistent på avdelingen de gangene jeg observerte. Kasper har ikke med seg kommunikasjonsboken i frileksituasjonene. Han er blant de andre barna, men leker for det meste alene. Han ser ofte på de andre barna og følger etter dem når de forflytter seg i rommet. De gangene Kasper kommuniserer med dem, er det som regel ved hjelp av kroppsspråk. Han tar og ser på de andre for å få deres oppmerksomhet, eller stirrer på de andre til de ser på han. Han kommer også med en del lyder. Han har et alvorlig uttrykk i ansiktet når han sitter alene, men smilet kommer fort når han er i kontakt med andre barn.

Eksempler

1. Kasper sitter på gulvet og ser seg rundt. Han ser noen barn som er inne på det lille rommet og bygger med store myke klosser. Han krabber mot dem. Når han kommer frem er det ingen som sier noen ting eller ser på han. Etter en stund er det ei jente som ser på Kasper, men hun sier ingen ting. De bygger en hytte. Kasper krabber mot hytta. Han lager flere høye lyder (jeg ikke forstår), og smiler. Han ser på de andre barna og smiler. De snakker seg imellom, men ser fortsatt ikke på Kasper. Han drar i genseren til to av barna. De reagerer ikke. En pute detter i hodet på han. Kasper smiler og tar den. Ei jente ser dette og sier ”*vil du låne den Kasper?*” Kasper nikker på hodet. Hun ser en annen vei akkurat da Kasper nikker, og tar puten tilbake.
2. Janne og Petter leker i dukkekroken. De leser eventyr for ”ungen” sin. Kasper ser på barna, og kommer med noen lyder. De snur seg mot Kasper og ser på han. Kasper strekker seg etter dukken i senga, Petter legger seg over dukken. Kasper trekker seg tilbake. Han smiler og kommer med lyder. Janne og Petter fortsetter å lese for dukken. Petter går til komfyren. Kasper setter seg opp, ser seg rundt og krabber nærmere Janne. Han strekker seg mot henne. Petter roper ”*mamma*”. Janne kommer. Kasper trekker seg tilbake og blir sittende. Han ser i boken som de leste for dukken. Petter kommer tilbake og sier ”*ser du i boken?*” Kasper sier et bekræftende ”*ja*” og nikker samtidig. Petter setter seg ned sammen med Kasper, og de ser i boka sammen i et kort øyeblikk før Petter går tilbake til Janne. Kasper blir sittende å se etter Petter.

5.2 Respons på ønsker og behov

Ut i fra mine observasjoner får Kasper stort sett alltid respons på sine ønsker og behov av støttepedagogen. Hun gjenforteller det Kasper sier. Kasper får umiddelbart en tilbakemelding om at hans kommunikasjon ”når frem”. I frileken får han respons på sin ønsker og behov når støttepedagogen er til stede. Barna fanger ikke opp han forsøk på å kommunisere ønsker og behov. De andre voksne har også vanskeligheter med å fange opp det Kasper ønsker. De må spørre støttepedagogen, eller de ber Kasper gjenta til dem tror de har skjønt det. Observasjonene mine viste også at når Kasper prøvde å komme inn i leken, var det ingen som fanget opp hans ønsker om dette.

5.2.1 Lotto

Eksempler

1. Støttepedagogen finner frem lotto spillet. Kasper ser Lotto spillet, han strekker seg mot det og begynner å ta av lokket. Han peker på ”du” i kommunikasjonsboken og peker på henne etterpå. Hun spør om det er henne som skal starte og trekke. Han smiler og begynner å le. Kasper sier ”næ” og peker på seg selv. Støttepedagogen ser på han, smiler og sier ”skal du starte”? Kasper ler og nikker bekreftende på hodet og sier ”ja”.
2. Kasper kommer i barnehagen. Støttepedagogen møter han. Når han ser henne sier han ”lotto”. Hun spør om han vil spille lotto. Han sier ”ja” med et stort smil og nikker på hodet.
3. Når Kasper ønsker å snakke om bildekortene, tar støttepedagogen seg tid til å kommuniserer rundt bildet som interesserer Kasper.

5.2.2 Plastlina

Plastelinaleken foregår ved et bord på avdelingen. Assistenten sitter på en stol, og Kasper står i ståstativ. De er plassert ovenfor hverandre. Det er ingen andre på avdelingen. Kommunikasjonsboken er ikke tilstede. Jeg sitter sammen de rundt bordet.

Eksempler

1. Kasper ser på meg og sier navnet mitt *"Lite"*. Jeg ser på Kasper og smiler. Han smiler tilbake og sier *"ø"*. Jeg forstår ikke hva han mener og sier til Kasper at han må vise meg. Han peker på plastelinaen og sier *"ø"* på nytt. Jeg gir han den grønne plastelinaen og sier *"Vil du ha denne?"*. Han ler, sier *"ne"*, og rister på hodet. Han fortsetter å peke mot plastelinaen. Jeg sier *"Vil du ha den røde plastelinaen?"*. Han ser på plastelinaen og deretter på meg, han smiler, ler og sier *"Ja"*.
2. Kasper mister plastelina på gulvet. Han sier *"æd dæ"* og ser på gulvet der han mistet noe. Den voksne ser på han og sier, *"Hva er det Kasper?"*. Han svarer *"æd dæ"*. Men hun forstår ikke hva han vil. Kasper gir seg ikke å peker på gulvet igjen. Han vrir seg i ståstativet. Da oppfatter hun ønsket til Kasper om at hun må ta opp plastelinaen som ligger på gulvet.
3. Kasper banker med en trepinne i bordet. Det blir høye lyder og han smiler og ler. Han slår pinnen i plastelinaen. Pinnen setter seg fast i plastelinaen. Han får den ikke ut, men fortsetter å prøve. Assistenten går bort til han, og spør om hun skal hjelpe til. Kasper sier med en bestemt tone *"Næ"*. Hun spør *"Vil du ikke ha hjelp?"*. Kasper svarer *"Næ"* og rister på hodet. Hun sier *"ok"* og setter seg ned foran han igjen. Dette viser også at han

klarer å komme med benektende ytringer når de rundt har oppfattet hans ønsker eller behov feil.

5.2.3 Frilek

Frileken foregår på avdelingen. Barn i denne alderen har et høyt tempo. Kasper følger etter de andre barna når de forflytter seg rundt på avdelingen. I frileken bruker Kasper kropp, tale og mimikk for å formidle hva han ønsker og har behov for.

Eksempler

1. I frileken drev han og lekte i kjøkkenkroken alene. Det var tre andre barn som lekte ved siden av. Kasper sier ”*Aua*” og peker på seg selv. Han ser på støttepedagogen som ser på han og sier ”Jeg skjønner ikke hva du sier Kasper, du må snakke norsk. Hun smiler til han. Kasper repeterer ordet en gang til og får den samme responsen. Kasper sier da ”*Vann*”. Støttepedagogen går og henter koppen til han.
2. Kasper vil ha vann i en annen situasjon også. Da er det en annen voksen til stede. Hun skjønner ikke hva han sier og spør om han har au noen steder. Kasper sier ”*Nei*” og fortsetter og sier ”*Aua aua*”. Assistenten forstår det fortsatt ikke, og må spørre støttepedagogen som sitter på det andre bordet om hjelp. Hun får forklaring at *aua* betyr van. Kasper får vann.
3. Frileken har akkurat begynt. Kasper sitter på gulvet og ser seg rundt. Han krabber mot et stativ han øver seg på å gå i. Han sier ”*O,O*”. Støttepedagogen sier ”*Vil du synge ro ro din båt?*”. Kasper smiler og sier ”*Ja*”.

4. Kasper sier ”Jæ” til støttepedagogen. Peker på seg selv og peker på armbåndet. Hun spør Janne (et barn på avdelingen) om Kasper kan få låne armbåndet hennes litt. Janne svarer ja, og ser på støttepedagogen. Etter en kort stund, sier hun til Kasper at hun vil ha det tilbake. Han tar det av seg med litt hjelp fra støttepedagogen, og gir henne det.

5. Det sitter en voksen og seks barn (tre gutter og tre jenter) i kjøkkenkroken. Jentene begynner å finne frem doktorutstyr. De finner frem sleiver og kopper som de bruker i leken. Et barn legger seg inn under et hjelpemiddel som tilhører Kasper. Det er et slags bord, med oransje gjennomsiktig glass på den ene siden så de kan se ut. ”*Nå er jeg syk*”, sier hun. Assistenten undersøker henne, og snakker videre om hvem sin tur det er, og hva de skal gjøre. Kasper sitter bak, han har en kjele og sleiv i hånda han ser på pasienten, han dytter borti Petter og prøver å krabbe lenger fremover. Petter snur seg mot Kasper, men snur seg tilbake igjen. Kasper prøver igjen å hoppe på knærne litt nærmere sykesenga, men ingen flytter seg. Deretter prøver han å komme med høye lyder og han slår sleiva mot kjelen, ingen reagerer. De andre fortsetter å leke doktor. Barna er pasienter mens assistenten er lege, ingen spør om Kasper vil bli med. De ser heller ikke på han. Kasper har store øyne og følge nøye med på hva de gjør. Han prøver stadig vekk å dytte på de andre, men får ingen respons. Da de er ferdig med å leke doktor går barna bort til komfyren som er rett ved. Kasper krabber med raskt tempo til sykesengen. Han legger seg inn i den og smiler. Han legger seg på ryggen. Assistenten sier ”*Åh, er du trøtt du da Kasper, legg deg og hvil litt du*”.

5.3 Deling av opplevelser og erfaringer gjennom dialog med andre

Kasper er i dialog og deler opplevelser og erfaringer med andre. Dette foregår først og fremst i de strukturerte situasjonene med støttepedagogen på avdelingen.

Dette forholdet er til tider asymmetrisk da det er støttepedagogen som stiller de fleste av spørsmålene. I frilek var samspillet preget av spørsmål og svar.

Spørsmål - svar har en monologisk preg over seg. Når Kasper svarte på spørsmålet, stoppet samtalen. Hvis man går ut i fra et syn på at dialog er mer en spørsmål og svar observerte jeg ikke Kasper i dialog med andre barn. Det var også til tider Støttepedagogen som formidlet videre det Kasper kommuniserte,

5.3.1 Lotto

Denne lotto økten foregikk på den same måten som de andre øktene.

Eksempler

1. Kasper trekker et kort, hvor det er bilde av en sykkel. Han sier ”Pappa”. Kasper kommer med noen lyder jeg ikke forstår, men støttepedagogen bekrefter ” *Pappa skal hente deg i dag, ja*”. Kasper peker bak og på sykkelen på kortet, ”*Ja, du sitter bak på sykkelen til pappa*”. ”*Ete*” sier Kasper ”*Du sitter på et sete*”, sier støttepedagogen. Deretter sier Kasper ”*Pappa*” og peker på hodet sitt og på seg selv, ”*Dere bruker hjelm*”, bekrefter støttepedagogen. Hun ser på Kasper. Kasper smiler og sier ”*Ja*”. Han formidler videre at pappa kommer i dag. Når de er ferdige med spillet, tar Kasper kortet på eget initiativ og putter de i esken. Han får litt hjelp. Han mister et kort på gulvet sier ”*Dæ dæ*”. Støttepedagogen sier ”*Mista du et kort på gulvet, jeg skal hente det?*”.

2. Underveis i spillingen tar Kasper flere ganger initiativ til å fortelle om kortet han trakk. Han forteller da om ting han forbinder med bildet. Dette kom tydelig frem da han trakk et kort med sykkel på og han fortalte om at han og pappaen pleide å sykle. En annen situasjon der han delte en erfaring var da pedagogiskleder kom inn med nesesprayen til Kasper. Han tar nesesprayen og mot nesa og sier ”*Mamma*”. ”*Ja mamma pleier å gi deg nesespray*” sier støttepedagogen. ”*Ja*” sier han med tale og peker på seg selv. ”*Jæ yk*” sier Kasper videre. ”*Ja, man kan bruke den når man er syk*”, svarer støttepedagogen og smiler til Kasper.
3. Midt under spillet ringer telefonen. Kasper ser opp peker på telefonen og sier: ”*Mamma*”. Støttepedagogen bekrefter dette og sier: ”*Mamma pleier å ringe med telefonen noen ganger*”. ”*Ja*”, svarer Kasper med kropp og lyd.
4. Pedagogiskleder kommer inn. Kasper snur seg og sier ”*Hei Ida*” hun sier ”*Hei*” tilbake. Kasper spør hva hun skal gjøre, og hun svarer han tilbake at hun må passe på brødene som står i ovnen. Kasper ler og sier ”*Spise*”. Pedagogiskleder bekrefter at de snart skal spise. Hun smiler til Kasper. Kasper sier ”*Du ut*”. Pedagogisk leder smiler og spør om hun ikke får lov til å være der. Kasper ler og sier ”*Nei*”.

5.3.2 Plastelina

Jeg observerte denne situasjonen to ganger og filmet en av gangene. Disse situasjonene foregikk ved at Kasper og støttepedagogen sitter sammen og leker med plastelina. Støttepedagogen stilte spørsmål til Kasper ofte gjennom hele økten. Kasper svarte på spørsmålene, samtalene videreutviklet seg ikke.

Eksempler

1. Støttepedagogen spør ”*Hvilken farge vil du ha på plastelinaen?*”
2. Støttepedagogen spør ”’*skal vi lage dyr?*”. Kasper nikker på hode. ”*Hvilket dyr vil du lage?*” og ”*Hvor mange bein har grisen?*”.
3. Kasper slår en pinne man kan bruke til å rulle plastelinaen i bordet. Han ler og smiler. Støttepedagogen ser på Kasper og smiler, hun sier ”*Hva vil du lage Kasper?*”.

5.3.3 Frilek

Eksempler

1. Kasper sitter på gulvet foran bildene av alle barna som henger på veggen. Kasper peker og sier navnene på barna. Støttepedagogen ser Kasper og går bort og setter seg ned sammen med han. Kasper peker på bilde av et barn til som ikke er der. Kasper sier ”*Yk*” og gjør tegnet for å sove. ”*Nei*” svarer støttepedagogen, ”*Anders er ikke syk han er på tur med bestemor og bestefar*”. Kasper sier noe som ligner på sykkel. ”*Tror du dem sykler?*”, svarer støttepedagogen. Kasper nikker, smiler og peker på hodet. Støttepedagogen spør om han tror de har hjelm på? Kasper og nikker med hodet og sier ”*Ja*”. Han tar hendene bak og sier ”*Ak ak*”. ”*Ja, kanskje Anders sitter bak på sykkelen. Det pleier du å gjøre også Kasper*”. Kasper smiler og nikker. Han sier ”*Pappa*”, og peker på seg selv. ”*Ja, du pleier å sykle med pappa*”. Han sier ja og smiler og peker på hodet sitt, og peker bak seg igjen. ”*Ja, du har på hjelm og sitter bak pappa*”, sier støttepedagogen.

2. Støttepedagogen, Janne og Kasper leker på avdelingen. De leker mor, far og unge. Støttepedagogen er pappa, Janne er mamma og Kasper er ungen. Pappa kommer hjem fra jobben og spør hvordan de har hatt det. Janne svarer. Kasper blir sittende på knærne og se på. Pappa sier ”*Hvor er lomme boken min, vi skal kjøpe is?*”. Kasper sier noe jeg ikke forstår. Janne spør støttepedagogen om hva Kasper sa. Støttepedagogen sier ”*Kasper fikk vondt fordi han datt av stolen*”. Litt senere sier Kasper ”*Pappa bi*”. Han ser på støttepedagogen. Støtte pedagogen snur seg til Janne og sier ”*Kasper blir henta av Pappa i dag*”.

5.4 Sosiale relasjoner

Kasper virker som et veldig sosialt vesen og som liker å være der det skjer noe og tar initiativ til kontakt på sin måte Han har en smittende latter. Hans deltagelse er kontekstavhengig.

5.4.1 Lotto

I lottospillsituasjonene er Kasper i en nær sosial relasjon med støttepedagogen. De smiler og ler til hverandre. Kasper tuller med støttepedagogen, og hun tuller tilbake. Disse situasjonene er preget av mye latter og smil og utgjør en arena som legger til rette for et positivt sosialt samspill.

Eksempel

1. Kasper trekker et kort. Han viser det til meg og støttepedagogen. Han sier ”*Tiger*” og begynner å le høyt og lenge. Kasper ser på meg og viser kortet igjen og sier tiger. ”*Er det en tiger?*”, spør jeg. Kasper nikker på hodet og sier ”*Ja*” mens han igjen starter å le. ”*Nå tuller du*”, sier støttepedagogen og smiler tilbake til Kasper. Kasper rister benektende på hodet og ler.

Støttepedagogen peker på et kort hvor det er bilde av en katt, og sier at det er en høne. Kasper ler igjen og sier ”Ja”.

5.4.2 Plastelina

Disse situasjonene er også preget av at Kasper og støttepedagogen har en tett sosial relasjon. Kasper ser på støttepedagogen som gir han et smil tilbake. Når Kasper ler, smitter det over på støttepedagogen.

Eksempler

1. Kasper og støttepedagogen leker med plastelina. Kasper ruller en pinne på plastelinaen. Han ser på støttepedagogen og smiler, hun smiler tilbake til han.
2. Støttepedagogen ser på at Kasper leker med plastelinaen, hun sier ”*Hva skal du lage?*” Kasper svarer ”Dy”. ”*Hva slags dyr da?*”, spør støttepedagogen. Kasper smiler, gir henne plastelinaen og sier ”*Gis*”. ”*Skal jeg lage en gris for deg?*” spør støttepedagogen. Kasper nikker.

5.4.3 Frilek

I frilek tok Kasper mange initiativ til å oppnå sosial kontakt med andre barn: han ser på dem, smiler til dem, følger etter barna og tar på dem når de leker. Han tar kontakt på flere måter, og prøver igjen hvis han ikke oppnår kontakt med en gang.

Eksempler

1. Petter sitter med dukken og leser en bok for den. Kasper krabber bort til han og setter seg ved siden av han og smiler. Petter smiler tilbake. Han gir

boken til Kasper og de leser sammen. Seansen varer bare 20 sekunder før Petter går til Janne og fortsetter dukkeleken med henne.

2. Kasper er akkurat ferdig med å leke med lego, han sitter på gulvet og ser seg omkring. Han krabber mot en hårbøyle med ører. Han tar de på. Kasper krabber videre mot Johanne og ser på henne. Kasper peker på ørene sine og smiler. Johanne snur seg og leker videre med dukkene sine.

6. Drøfting av resultatene

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene jeg redegjorde for i kapittel fem opp i mot teorien jeg har beskrevet i kapittel to og tre. Jeg har observert Kasper i samspill med sine nærpåersoner. Drøftingen vil ta utgangspunkt i mine forskerspørsmål for å få svar på min problemstilling som er: *Hva kjennetegner kommunikasjonen mellom en gutt med cerebral parese og de andre barna og voksne i barnehagen?*

6.1 Totalkommunikasjon

Totalkommunikasjon vil si at man ser på alt det et menneske ytrer intensjonelt eller ikke som kommunikasjon, bare det finnes en mottaker som kan tolke budskapet (Granlund & Olsson, 1988).

6.1.1 Hvordan blir talespråket, kommunikasjon og gester brukt i samspill med barn og voksne i barnehagen?

Sjøvik (2008) sier at språk er en av de viktigste ferdighetene et barn kan lære seg og, språk inngår i all samhandling med andre. Kommunikasjon kan som nevnt tidligere være intensjonell, verbal eller nonverbal som lyder, mimikk, gester, øyekontakt og eventuelt et grafiskhjelpemiddel som en kommunikasjonsbok (David R Beukelman & Mirenda, 1998; Granlund & Olsson, 1988). Kasper har CP, det er en av grunnene til at noen barn trenger å bruke ASK. Funnene mine viser at Kasper kommuniserer mye gjennom fleksible uttrykksformer når han kommuniserer med barn og voksne på avdelingen. Han bruker talespråk, gester og mimikk. Dette kalles for en totalkommunikasjon. Kasper bruker *tale* og *hjulpået* og *ikke-hjulpået* kommunikasjon. Hjulpået kommunikasjon vil si at brukeren bruker andre hjelpemidler enn seg selv for å kommunisere, som i dette tilfellet vil si bilder eller kommunikasjonsboken. Ikke-hjulpået kommunikasjon er

kommunikasjon ved hjelp av sin egen kropp som mimikk, gester og blikk (Romski. m.fl, 2002; Tetzchner & Martinsen, 2004).

Kasper sin kommunikative samspill er kontekstavhengig på den måten at han bruker ulike metoder for å kommunisere, ut i fra hvem han er i kommunikativ samspill med. Det vil si at Når Kasper er i samspill med støttepedagogen bruker han tale og han får formidlet ting han er opptatt av som for eksempel at pappa pleier å hente han på sykkel. I samspill i lek derimot bruker Kasper mest kroppsspråk for å formidle at han vil blant annet delta i leken. Light. m.fl, (2002) bekrefter at kommunikasjonen er kontekstavhengig. Grunnen til at kommunikasjonen er kontekstavhengig kan være måten de andre møter han på i kommunikasjonen, og deres vilje, evne og forståelse til å kommunisere ut i fra hans premisser.

I samspill med støttepedagogen i strukturerte situasjoner forsterker han talen ved hjelp av kroppsspråket sitt. Ulvehøj (2008) sier at det man uttrykker blir forsterket av kroppsspråket og at det nonverbale utgjør helt opp i mot 90% av en normal totalkommunikasjon. Kasper har mange et - ords ytringer, og noen ganger to ords ytringer. Ordene er vanskelige å forstå hvis man ikke er i konteksten eller kjenner Kasper godt. Det er derfor viktig at de som er i barnehagen lærer seg hans kommunikasjonsformer. Hansen (1979) referert i Horgen (2009) sier at totalkommunikasjon handler om vilje til å forstå og gjøre seg forstått på alle mulige måter. Kasper ville ikke hatt mulighet til å kommunisere i samme grad hvis ord og setninger hadde vært det eneste som betydde noe. Mye av hans kommunikasjon ville da ha blitt oversett. Dette stemmer overrens med det Ulvehøj (2008) skriver.

Støttepedagogen lytter og bekrefter det Kasper sier først med tale, deretter med kommunikasjonsboken. Dette funnet stemmer ikke overrens med en studie gjort

av Light (1989). Hun fant ut at nærpersonene til barn som bruker ASK sjelden bekrefter det barnet uten tale sier. At mitt funn ikke stemte overens med Light (1989) sitt funn kan ha å gjøre med at min studie bare inneholdt en informant, og dermed ikke representativt for populasjonen. Kanskje man i tillegg i dag er mer bevisst hvor viktig det er å bekrefte det et barn sier, enten barnet bruker ASK eller tale. Støttepedagogen snakker rolig og tydelig. Det ser ut til at Kasper forstår alt det som blir sagt. Lorentzen (2009) sier at språkforståelsen ofte er bedre enn ordforrådet hos barn som bruker kommunikasjons hjelpemiddel. Tetzchner & Martinsen (2004) støtter dette og sier videre at årsaken til at noen barn trenger en ikke-vokal form er på grunn av deres motoriske hemninger som hindrer dem i å snakke. Når støttepedagogen tar i bruk kommunikasjonsboken har også Kasper en rollemodell. På denne måten har han mulighet til å lære seg å bruke kommunikasjonsboken i naturlige settinger. Ulvehøj skriver at det (2008) er viktig, og han sier videre at slike gode miljøbetingelser er viktige for å kommunisere. Sammen med støttepedagogen bruker også Kasper kommunikasjonsboken sin for å gjenta ting han allerede har formidlet. Det virket som om Kasper synes det var greit, da han ikke protesterte eller viste motvilje mot å gjøre det. Kommunikasjonsboken skal hjelpe barnet å få en annen måte å kommunisere på (Tetzchner & Martinsen, 2004). Light (1989) sier at kommunikasjonen må være funksjonell. En kan da spørre seg selv i hvilken grad det er funksjonelt å måtte si ting man har formidlet to ganger. Det er selvfølgelig nødvendig å lære seg å bruke kommunikasjonsboken, men flyten i samtalen blir svekket når man må repetere det man allerede har formidlet på en annen måte, når mottakeren allerede har forstått budskapet. Dette er i tråd med det Lorentzen (2003) sier om at man må skille mellom kommunikative samspill og opplæring. Det vil eventuelt være mer funksjonelt for Kasper hvis man i en annen setting litt senere, snakker om det man har gjort ved hjelp av kommunikasjonsboken.

I hvilken grad Kasper har det som Light (1989) kaller for operasjonell kompetanse kan diskuteres. Operasjonell kompetanse innebærer de kognitive og motoriske ferdighetene et barn trenger for å formidle et budskap til andre på egenhånd. Motorisk klarer han å peke og finne frem i kommunikasjonsboken sin, men trenger hjelp av de rundt for å navigere i den. Når man tar for seg at ASK begrepet også omfatter kroppsbaserte uttrykksmåter, mimikk, gester og kroppsholdning har han den operasjonelle kompetanse for å kommunisere.

Kommunikasjonsboken ble ikke brukt i andre situasjoner enn sammen med støttepedagogen. Hovedhensikten ved å lære seg å bruke et kommunikasjonsmiddel vil da forsvinne. Glennen & DeCoste (1997), Reichle, Beukelman & Light (2002), og Tetzchner & Martinsen (2004) hevder at det er viktig å gjøre alle kjent med barnets kommunikasjonsform slik at barnet som bruker ASK skal få mulighet til å uttrykke seg på en forståelig måte sammen med andre. Men det kan være ulike årsaker til at de ikke er aktive i bruk av kommunikasjonsboken som jeg ikke vet, da jeg bare har observert og ikke intervjuet personalet.

I en situasjon hvor Kasper tok initiativ til å bruke kommunikasjonsboken boken, ble initiativet ikke ivaretatt fordi førskolelæreren ikke kunne ta den i bruk. Bruk av kommunikasjonsbok kan skape vanskeligheter kommunikasjonsboken fordi den er stor og tar mye plass. Kasper har ikke mulighet til å ta den med seg når han forflytter seg rundt i rommet under frilek. Han vil være avhengig av at andre tar den med seg for han. Det er også som Lorentzen (2003) skriver at kommunikasjonen kan fort bli for teknisk når man snakker med en kommunikasjonsbok. Barn og voksne blir mer oppatt av hjelpemiddelet enn selve samspillet. Den siste gangen jeg var i barnehagen, hadde Kasper fått en liten talemaskin. Den er mindre og mer funksjonell for å bruke i lek med andre. En

slik talemaskin blir til den siden du trykker på i menyen automatisk. På denne måten vil også Kasper bruke kortere tid på å kommunisere med andre.

I samspill med barn kommuniserte han hovedsaklig ved hjelp av kroppsspråk, blikk, og ved at han forflytter seg etter de andre barna er. Kasper ble ofte sittende å se på dem, og han laget noen ganger høye lyder. Ut i fra mine observasjoner så det ut til at han ville delta i leken ved at han fulgte etter dem, fulgte de med blikket og laget lyder for å få oppmerksomhet. Men det var ingen som fanget opp hans kommunikative initiativ til samspill. Når barn overser tegn på kommunikasjon fra barnet som ikke har funksjonell tale vil det påvirke barnets selvfølelse. Dette kan i følge Sjøvik (2008d) føre til at barnet slutter å kommunisere. Det meste av kommunikasjonen til Kasper virket intensjonell under mine observasjoner. Han gjorde ting bevist for å få oppmerksomhet. På en annen side kan man spørre seg om de gangene han bare satt og så på de andre barna, om det var en intensjonell eller ikke-intensjonell handling. Mye av vårt kroppsspråk er ikke-intensjonell. Men i følge den vide definisjonen på kommunikasjon spiller det ingen rolle om den er intensjonell eller ikke. Alt det et menneske formidler ubevist eller bevist er kommunikasjon bare det finnes en mottaker (Hansen, 2007; Johannessen. m.fl, 2007; Siegel & Cress, 2002).

En av årsakene til at Kasper kommuniserer hovedsaklig via talespråk i de strukturerte situasjonene med støttepedagogen kan henge sammen med at hun kjenner Kasper godt og fordi hun forstår og bekrefter omtrent alt det Kasper formidler. Det er støttepedagogen som tar i mot Kasper om morgningen, og får informasjon om hva Kasper har gjort og hva han skal. På denne måten vil hun lettere forstå det Kasper forsøker å formidle fordi hun har denne bakgrunnskunnskapen. Dette stemmer overrens med det Hymes (1972) referert i Light (1989) sier om at kommunikativ kompetanse er kontekstavhengig. Partnerens egenskaper og kompetanse er med på å avgjøre den kommunikative

kompetansen. Dette bekrefter også Buzolich som har gjort en studie som beviste at kompetansen er avhengig av den man snakker med (Light, 1989). Dette stemmer også overens med det Beueklman & Miranda (1995) og Light (1989) sier om at man kan ha nok kompetanse til å kommunisere i de kjente omgivelsene med personer man kjenner, men at kommunikasjon i nye situasjoner blir vanskelig. En annen medvirkende årsak kan også være at støttepedagogen har en anerkjennende kommunikasjon, hun ga Kasper den tiden han trengte for å kommunisere og hun stilte han direkte spørsmål. Barn som bruker ASK og i tillegg har CP trenger lengre tid for å klare å kommunisere. Det å ha CP fører med seg motoriske problemer som påvirker hastigheten på kommunikasjon ved tale og kroppsspråk (Rasmussen & Tvedt, 2008).

I leken er tempoet hurtig og det kan være vanskelig å følge med. Det var sjelden at noen barn stilte Kasper spørsmål eller tok initiativ til samspill i lek. En av årsakene kan være at de andre barna ikke synes han reagerer raskt nok i kommunikasjon og samspill. Light (1989) beskriver at barn som bruker ASK trenger mer tid for å kommunisere og at de også lett kan bli passive i samspill med andre barn. Et alternativ kan være at en voksen hjelper Kasper inn i leken og deltar sammen med han, men som McCabe & Marshall (2006) sier trenger alle barn å få leke alene uten å bli forstyrret av voksne. Derfor bør man lære de andre barna til å forstå hans kommunikative innspill. Kanskje de ikke forstår at han vil delta i leken, fordi de har helt andre metoder for å komme seg inn i leken på. Barna har heller ikke det samme utgangspunktet til å vite hva Kasper kommuniserer om, da de ikke sitter på den samme informasjonen som støttepedagogen. En ide kan være å bruke samlingsstund til å formidle hva alle barna på avdelingen har gjort, eller hva de skal. På denne måten får de andre barna en større mulighet til å forstå hva Kasper forsøker å formidle.

Ingen av personalet bortsett fra støttepedagogen kommuniserte via kommunikasjonsboken. For eksempel i situasjonen hvor boken lå på bordet og Kasper viste interesse for å kommunisere ved hjelp av den, ble det ikke gjort fordi den voksne sa at hun ikke visste hvordan den skulle brukes. Martinsen & Tetzchner (2004) sier at det er ingen hensikt i å lære barnet å kommunisere via en kommunikasjonsbok når ikke resten av personalet på avdelingen og barna blir introdusert og opplært i å bruke den. Hvilken nytte har Kasper av kommunikasjonsboken når ingen andre bortsett fra støttepedagogen kan bruke den? Målet bør være å la Kasper bli så selvstendig som mulig slik at han har en mulighet til å kommunisere med hvem han vil, når han vil.

6.2 Kommunikative formål

Man kommuniserer av ulike årsaker. Jeg vil her drøfte noen av formålene med kommunikasjon. Light (2002) og Sevcik & Ronski (2002) deler hensiktene med å kommunisere inn i ulike kategorier. Kategoriene de opererer med er litt forskjellige. Jeg tar derfor utgangspunkt i kategoriene til Light (2002), da jeg finner dem hensiktsmessige i møte med mine funn. Disse kategoriene er:

- Uttrykke ønsker og behov
- Dele informasjon
- Utvikle sosiale relasjoner
- Oppfylle de sosiale forventningene/sosial etikette

Jeg vil ta for meg å drøfte de tre øverste kategoriene da jeg finner disse hensiktsmessige for mine funn.

6.2.1 Får Kasper respons på ønsker og behov?

Å få respons på ønsker og behov utgjør en monologisk kommunikasjonsform som trenger en sender, mottaker og et medium, fordi kommunikasjonen stopper opp når ønsker og behov er innfridd. (Lorentzen, 2003). Monologisk kommunikasjonsform krever at senderen formidler et budskap klart og tydelig slik at mottakeren oppfatter det riktig. Et fiks ferdig budskap blir ikke ”overført” til en mottaker. Kasper klarer ikke alltid å ytre en mening så klart at man kan være sikker på at mottakeren har oppfattet rett. Mottakeren må derfor spørre eller gjenta det senderen, sier for å være sikker på å ha forstått budskapet. Meningen med ytringen blir skapt mellom kommunikasjonspartnerne gjennom en dialog. På denne måten blir meningen til underveis (Lorentzen, 2003). En må klare å påkalle seg den andres oppmerksomhet for å formidle ønsker og behov (Light, m.fl, 2002). Dette mener Light (1989) er viktig for å utvikle en funksjonell kommunikasjon. Kasper påkaller seg andres oppmerksomhet ved hjelp av tale og nonverbale uttrykk, som peking og blikk. Kasper uttrykker egne ønsker og behov i både frilek og i de strukturerte situasjonene. I frileken ytrer han ulike behov, som for eksempel at han er tørst, vil synge en sang og låne armbåndet til Janne. Det er støttepedagogen som fanger opp hans ytringer, gir respons på dem, eller videreformidler det til mottakeren, som i dette eksempelet er Janne. Dette kan føre til at man slutter å ta initiativ når man har behov for en som videreformidler, noe som igjen kan påvirke selvfølelsen til Kasper ved at han ikke føler at han strekker til. Det er typisk for barn som bruker ASK at andre snakker for dem (Grue, 1998b). Kasper får sjelden respons på sine uttrykte ønsker og behov i frileken av barn og voksne når han kommuniserer med kroppsspråk. Et eksempel på dette er da han prøver å delta i doktorleken ved å lage høye lyder og dytte på de andre barna. Ingen av barna eller den voksne spurte om han ville delta i leken. Det var et barn som snudde seg da Kasper dyttet på han, men han snudde seg bort igjen uten å la Kasper komme frem eller spørre hva han ville. Det virket som om

det barnet ikke skjønnte at Kasper tok initiativ for å delta i leken. Noe som kan bety at han ikke kjenner til Kaspers måte å kommunisere på. Blackstone & Berg (2003) hevder at barn med store kommunikasjonsvansker bruker atypiske måter å uttrykke seg på, som vil være vanskelig for andre å skjønne. Når de andre var ferdige med å leke doktor, hoppet Kasper bort til sykesengen, han smilte og la seg i sykesengen. Den voksne så på Kasper og kommenterte om han var sliten og ville hvile. Hadde hun ikke sett alle de kommunikative signalene han hadde ytret? Den voksne var veldig engasjert i leken med de andre ungene, så kanskje hun ikke fanget opp Kasper ønske om å delta fordi hun hadde en rolle i leken og tok den på alvor. Mange vil sikkert si at Kasper har et kommunikasjonsproblem, fordi han ikke klarer å få oppmerksomheten til de andre. Men som Lorentzen (2009) sier, kan man ikke si at en person alene har et kommunikasjonsproblem, kommunikasjonsproblem oppstår i relasjon. Når Kasper kommuniserer med tale direkte til andre voksne i leken, får han respons på sitt initiativ. De voksne svarer da med tale og ved å utføre handlingen Kasper tok initiativ til. I de strukturerte situasjonene uttrykker han også ønsker og behov. Han formidler når han trenger hjelp til blant annet å ta opp plastelinaen han mistet på gulvet, hvilken farge han ville ha på plastelinaen og hvem som skal starte og spille. Støttepedagogen svarer på ytringene hans med tale. Ved at Kasper viser at han uttrykker ønsker og behov har han som Lorentzen (1998) beskriver, forstått at han kan bruke språket for å oppnå noe, og for å få andres oppmerksomhet.

Bateson sier at *alt er kommunikasjon*. Det vil si at kommunikasjonen ikke trenger å være intensjonell (Granlund & Olsson, 1988). Kasper formidlet sine ønsker og intensjonelt, noe som betyr at Kasper hadde en hensikt med kommunikasjonen. Det kan godt være at Kasper i disse situasjonene kommuniserte ikke – intensjonelt, men at jeg ikke fanget det opp. Det er viktig å oppfatte totalkommunikasjonen, som i følge Hansen (1979) referert i Light (1989), er *viljen til å forstå*.

6.2.2 Er han i dialog, og deler opplevelser og erfaringer?

For å bli en effektiv og god språkbruker må også barnet klare å sette i gang en interaksjon gjennom å få en annen sin oppmerksomhet, ved hjelp av tale eller nonverbale gester, opprettholde andres interesse, turtaking, som vil si vente på tur og ta et annens perspektiv (Lorentzen, 2003). Turtaking mestrer Kasper godt ved flere anledninger. Når de spiller trekker de annenhver gang og når støttepedagogen kommuniserer venter han til hun er ferdig med å snakke. Som Sjøvik (2008a) sier, en interaksjon er mellom to eller flere personer hvor man deler tanker, opplevelser og påvirker hverandre. Kasper er i dialog i strukturerte situasjoner. Utgangspunktene for dialogene er ofte at Kasper har noe visuelt foran seg. Dette kan for eksempel være et bilde eller et lottokort. Kasper tok initiativ til å formidle at pappa kommer og henter han i dag. Støttepedagogen bekrefter at hun har forstått ved å gjenta det Kasper sier, slik hun forsto det. Hun ga Kasper muligheten til å fortelle mer, blant annet at han sitter bak pappa i et sete og har på seg hjelm. Dette er positivt at han får formidlet sine opplevelser og tanker utover situasjonen her og nå. For som Light m.fl. (2002) sier er det lite fokus på at et barn som bruker ASK trenger å formidle andre ting enn ønsker og behov. Tilsynelatende er kommunikasjonen preget av ja nei - spørsmål eller spørsmål som krever korte svar. Dette stemmer også overens med en studie gjort av Light (1989) som viste at nærpå personer stilte ofte ja nei – spørsmål når de snakker med ASK brukere. Når noen bruker ASK er dem i en situasjon hvor man ikke kan si hva man vil, når man vil. Barna trenger da å utvikle strategisk kompetanse som vil si at de må klare å ta initiativ til å få andres oppmerksomhet (Light, 1989). I frilek tar Kasper initiativ til dialogisk samspill. Det er støttepedagogen på avdelingen som følger det opp selv om det er andre barn og voksne tilstedet. Et eksempel på dette er når støttepedagogen og Kasper snakker om bildene som henger på veggen. De snakker om hvem som er der, og hvem som er syk. Kasper tar initiativ, og initiativene blir fulgt opp av støttepedagogen. Et annet eksempel

er når Kasper leker mamma, pappa og unge med Janne og støttepedagogen. All kommunikasjon skjer gjennom støttepedagogen. Dette illustrerer det Grue (1998) sier om at det er vanlig at ASK brukere blir snakket for. Funnet støtter også oppunder det Light. m.fl, (2002) skriver om at barn med funksjonsnedsettelse er mindre i direkte samhandling med andre barn. Janne kommuniserte med støttepedagogen, som igjen formidlet det videre til Kasper. Dette ble kanskje gjort med tanke på at Kasper bruker lenger tid på å respondere enn normalt språklige barn. Det står skrevet i Dialog (2001) at det viktig at man ikke frarøver noen muligheten til å kommunisere funksjonelt med andre. I lengden vil det ikke være spesielt funksjonelt at barnet har noen som snakker for seg, dette kan gjøre at Kasper blir mer avhengig av andre enn nødvendig. Det er viktig at barn uten funksjonell tale skal få ha dialogiske samspill med andre barn. For å tilrettelegge dette er det derfor viktig å få de andre barna i den grad det er mulig til å forstå at de må gi Kasper tid.

Som en oppsummering kan man si at funnene er forskjellige fra frilek med barn, strukturerte situasjoner og frilek med støttepedagogen. Dette funnet kan knyttes til Light (1989) og Beukelman & Mirenda (1995) som sier at kommunikasjonen er kontekstavhengig. Barnet inngår i kommunikative samspill i en situasjon, men ikke i en annen. Utfallet av kommunikasjonen vil variere ut i fra kunnskapen til de man kommuniserer med og deres kompetanse på området.

6.2.3 Sosiale relasjoner

Et annet formål med at man kommuniserer er i følge Light m.fl, (2002) å skape vennskap, lage relasjoner og oppnå sosial kontakt med andre. Men er ikke alle mennesker født sosiale med en iboende kommunikativ vilje? Vi kommuniserer ikke for å oppnå noe, men fordi vi er sosiale, kommuniserer vi. Alle barn har behov for kontakt med voksne og gjevnaldrende uansett funksjonshemming. For å

oppnå sosiale relasjoner må barnet ha sosial kompetanse som er blant annet evnen til å ta kontakt med andre (Light, 1989). Kasper prøver å få kontakt med andre gjennom ikke - symbolske ferdigheter som, smil, latter og lyder. Dette er den samme måten også småbarn utvikler sosiale relasjoner med andre skriver Wetherby & Prisant (1993). Som funnene mine viser er det vanskelig for ASK brukere å utvikle sosiale relasjoner med barn som ikke er flinke til å utnytte eller tolke alternativ kommunikasjon (Light. m.fl, 2002). Det er viktig for den emosjonelle utviklingen å føle tilhørighet med andre. Dette er med på å styrke selvtilliten. Kasper er ut i fra mine funn og tolkninger mer delaktig i sosiale samspill med støttepedagogen enn med barna i barnehagen. Kasper leker mye alene. Light. m.fl, (2002) hevder også på samme måte at barn ofte leker for seg selv, og at de voksne erstatter vennene de savner. Jeg kan ikke med sikkerhet si at Kasper savner å leke med de andre barna men han tok mange initiativ til sosial kontakt, som kan tyde på at han har lyst til å leke med dem. Når man har begrenset tilgang på lek får man færre muligheter til å bygge vennskap og relasjoner med jevnaldrende (Light. m.fl, 2002). Litteraturen sier at det er vanskelig for barn med mangelfull tale, og som er funksjonshemmet å bli inkludert i leken. For å styrke den sosiale interaksjonen mellom Kasper og de andre barna kan man sette inn tiltak som å forsterke Kaspers kommunikative ferdigheter, teknikker og strategier for å komme inn i lek, og lære kommunikasjonspartnerne strategier for å tolke det barnet med atypisk kommunikasjon formidler. Den voksne kan også blant annet hjelpe Kasper inn i leken ved å delta sammen med han. Når leken er kommet i gang, og han er inkludert kan den voksne trekke seg ut av leken. Det er hensiktsmessig at den voksne er i nærheten slik at hun kan være behjelpelig når det oppstår situasjoner. På denne måten kan hun underveis ”lære” de andre Kasper sine kommunikasjonsformer. Dette kan være med å sikre at Kasper får de beste forutsetningene for å kommunisere i samspill med andre.

7. Avslutning

Problemstillingen jeg ville undersøke i denne oppgaven var: *Hva kjennetegner kommunikasjonen mellom Kasper og de andre barna og voksne i barnehagen?* Oppgaven er basert på en kvalitativ kasus studie av en funksjonshemmet gutt som har en kommunikasjonsbok. Jeg observerte Kasper i sin naturlige hverdag i barnehagen i samspill med barn og med personalet.

Funnene mine i denne oppgaven viser at Kasper bruker det som kan kalles fleksibel kommunikasjonsform som kombineres av flere uttrykksmåter, altså en totalkommunikasjonsform. Den er kontekstavhengig. Med kontekstavhengig mener jeg at forskjellige uttrykksformer ble brukt og fanget opp i ulike situasjoner. Kasper bruker mer tale og er i flere dialoger med støttepedagogen enn han er med barna i frileken. Med støttepedagogen får Kasper mulighet til å dele erfaringer og fortelle ting han har opplevd. Dette er mulig fordi støttepedagogen kjenner til Kaspers sine kommunikative form og forstår de talende ordene han kommer med. Støttepedagogen får også sikkert informasjon om hva som skjer i livet til Kasper i bringe og hente situasjonene. Dette gjør at hun lettere kan forstå hva Kasper forsøker å ytre. I frilek mellom barna bærer kommunikasjonen preg av at Kasper tar initiativ til kontakt med lyder og kroppsspråk, men barna responderer i liten grad på hans initiativ.

Kasper formidler tydelig sine ønsker og behov gjennom en fleksibel kommunikasjonsform i alle situasjonene jeg har observert. Han får respons først og fremst av de voksne, og særlig støttepedagogen som kjenner han godt. Ønsker og behov som han formidler er blant annet at han er tørst, hva han vil leke med, og om han trenger hjelp til noe. Barna reagerer sjelden på slike initiativ under mine observasjoner. Dette kan være med å bidra til at Kasper ikke deltar i lek med de andre barna. Funnene mine bekrefter det teorien sier, om at barn med

funksjonshemninger er i færre samspillssituasjoner med andre barn, og at de ikke får delta i lek som andre barn uten funksjonshemninger. Den voksnes tilstedeværelse og støtte i lek blir både i litteraturen og gjennom mine observasjoner tillagt stor betydning for barn som strever med konvensjonelle kommunikasjonsformer.

Oppgaven til de voksne bør videre være å lære seg Kaspers sitt språk og lære de andre barna det også, med bakgrunn i at Kasper ikke har de samme forutsetningene til å lære seg vårt språk. Grunnen til at de andre voksne og barna på avdelingen ikke kjenner til Kaspers kommunikative språkform trenger ikke ha noe med deres interesse for Kasper eller at de ikke vil lære seg språket hans. Det kan henge sammen med at ASK fortsatt er et område som er lite fokusert på og at kunnskapen på området er svak. Jeg håper denne oppgaven vil kaste et lys over hvor viktig kommunikasjonen er for alle uavhengig av deres forutsetninger, og at man ikke kan skape språk i isolasjon. Barn kan utvikle språk under forutsetning av at de vokser opp i et samfunn med et språk de kan forstå og som tas i bruk av andre.

Også de som er uvant med ord

Også de som er uvant med ord, har mye de vil si.

Også de som er vant med ord, kan ha vanskelig for å snakke.

Med ord kan vi komme fram til hverandre.

Men også med øyne og med hender,

Jeg ser på deg. Jeg tar på deg. Eller sier: Jeg liker deg.

Og du kan svare med ord eller hånd eller øyne

(Bengt-Erik Hedin, 1980 referert i Sjøvik, 1980. p. 165).

Kildeliste

- Arbeidsdepartementet. (2010). *Aktiv deltakelse, likeverd og inkludering*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/nouer/2010/NOU-2010-5/6.html?id=602676>.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berg, M. (2009). Hva er deltakelse for barn som har en funksjonshemming? *Ergoterapeuten, 1*.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1992). *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore, Md.: P. H. Brookes.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1995). *Augmentative and Alternative Communication. Management of severe communication Disorder in children and adults*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore: P.H. Brookes Pub.
- Blackstone, S., & Berg, M. H. (Writer). (2003). Social networks: a communication inventory for individuals with complex communication needs and their communication partners. Verona, WI: Attainment Company.
- Blakar, R. M., & Nafstad, H. E. (2004). Kommunikasjon, Etikk og Motivasjon. In H. E. Nafstad, A. Bastiansen, R. M. Blakar, K. Hundeide, L. Klemsdal & A. J. Vetlesen (Eds.), *Det omsorgsfulle mennesket* (? ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, M. (2005). Kommunikasjon i forhold til mennesker med multiple funksjonsnedsettelse.
- Dalen, M. (1990). Spesialundervisning i vanlig skole: fra gjensetting til usynliggjøring (pp. s. 31-41).
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dialog. (2001). Dialog, Medlemsbladet til Isaac Norge (Vol. 1).
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlaget.

- Fjelldal, M. M. (2002). *Opplæring og oppfølging av omsorgspersoner rundt brukere av høyteknologiske talemaskiner*. Unpublished Master, Oslo.
- Fossheim, h. J. (2009). konfidensialitet. Retrieved 05.04.2010, from De nasjonale forskningsetiske komiteer.:
<http://etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/>
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction*: New York: Longman Publishers.
- Glennen, S. L., & DeCoste, D. C. (1997). *The Handbook of augmentative and alternative communication*. San Diego: Singular.
- Granlund, M., & Olsson, C. (1988). *Kommunisera Mera, Teori og Metodbok*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Grue, L. (1998a). *På terskelen: en undersøkelse av funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvbilde og livskvalitet* (Vol. 1998:6). Oslo: Nova.
- Grue, L. (1998b). *På terskelen: en undersøkelse av funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvbilde og livskvalitet*. Institutt for allmennmedisin og samfunnsmedisinske fag, Det Medisinske Fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gunnestad, A. (2007). Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp (pp. S. 301-324).
- Hansen, K. E. (2007). *Fra lek til læring?: en analyse av lekens betydning i Rammeplan for barnehagen(1996) og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006)*. K.E. Hansen, [Trondheim].
- Harwood, K., Warren, S. F., & Yoder, P. (2002). The Importance of Responsivity in Developing Contingent Exchanges with beginning communicators *Exemplary Practices for Beginning Communicators* (Vol. Paul H Brookes Publishing Co). Baltimore, Maryland: Paul H Brookes Publishing Co.
- Horgen, T. (2009). Kommunikasjon og multifunksjonshemming. Om grunnleggende forutsetninger for kommunikasjon. In T. Horgen (Ed.), *Muligheter - utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming.*: Torshov kompetansesenter.
- Hoven, G. (2008). Lek for alle barn. In P. Sjøvik (Ed.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingierd, H. (2009). Humaniora, samfunnsfag, juss og teologi. Retrieved 10-03.2010, from Nasjonale Forskningsetiske komité for Samfunnsvitenskap og Humaniora <http://etikkom.no/no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi>
- ISAAC-Nyt. (2007). (Vol. 1): ISAAC Danmark.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2007). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*: Gyldendal Akademisk.

- Kent-Walsh, J., & Mcnaughton, D. (2005). Communication Partner Instruction in AAC: Present Practices and Future Direction *Augmentative and alternative communication* (Vol. 21, pp. 195-204).
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2002). *Norsk som andrespråk i barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for Complexity Reduction in Video studies. Experience from the PISA+ Study: A Video study of Teaching and Learning in Norway. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 63-). New York: Waxmann.
- Kunnskapsdepartementet. (1998-2001). *Stortingsmelding nr.8*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nm/dep/aid/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/19981999/stmeld-nr-8-1998-99-1.html?id=430887>.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Light, J. C. (1989). Toward a Definition of Communicative competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication systems. *Augmentativ and Alternativ Communication*, 5(2), 137-143.
- Light, J. C. (1998). *Building communicative competence with individuals who use augmentative and alternative communication*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Light, J. C., Parsons, A. R., & Drager, K. (2002). "There`s More to Life than Cookies" Developing Interactions for Social Closeness with beginning Communicators Who Use AAC. In J. Reichle, D. R. Beukelman & J. C. Light (Eds.), *Exemplary Practices for Beginning Communicators Implications for AAC* (pp. 187-201). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Lillemyr, O. F. (2008). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (1998). *Språk og handling. Språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker: samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforl.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Løkken, G. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- M.D. Gall, J.P. Gall, & Borg, W. (2007). *Educational Research. An Introduction*: New York: Longman Publishers.
- Oftedal, G. (2003). hva kjennetegner cerebral parese. Retrieved 10.01.2010, 2010, from <http://www.cp.no/index.asp?id=23535&itemtype=20>
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek*. Saltrød: Forsythia.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rammeplan. (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rasmussen, M., & Tvedt, B. (2008). Cerebral Parese. In B. Gjørum & B. Ellertsen (Eds.), *Hjerne og atferd. utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv, et skritt videre*. (pp. 304-328): Gyldendal Norsk Forlag.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (pp. s. 88-104). [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Romski, M. A., Sevcik, R. A., Hyatt, A. M., & Cheslock, M. (2002). A Continuum o AAC Language Intervention Strategies for Beginning Communicators. In J. Reichle, B. D. R & J. C. Light (Eds.), *Exemplary Practise for Beginning Communicators*. Baltimore, Maryland: Paul H, Brookes Publishing.
- Rygvdold, A.-L. (2001). Språk- og talevansker. In S. Asmervik, T. Ogden & A.-L. Rygvold (Eds.), *Innføring i spesialpedagogikk* (pp. 195-231). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schjølberg, S., Lekhal, R., Roth, C., Wang, M. V., Zambrana, I. M., Mathiesen, K. S.. m.fl. (2008). *Forsinket språkutvikling: en foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn-undersøkelsen* (Vol. 2008:10). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Sevcik, R. A., & Romski, M. A. (2002). The Role of Language Comprehension in Establishing Early Augmented Conversations. In J. Reichle, B. D. R & J. C. Light (Eds.), *Exemplary Practices for Beginning Communicators* (pp. 453-474). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Siegel, E. B., & Cress, C. J. (2002). Overview of the Emergence of Early AAC Behaviours: Progression from Communication to Symbolic Skills. In J. Reichle, B. D. R & J. C. Light (Eds.), *Exemplary Practices for Beginning Communicators Implications for AAC* (pp. 25-55). Baltomore: Paul H Brookes Publishing Co. .
- Sjøvik, P. (2008a). *En barnehage for alle: spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. oslo: universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2008b). Funksjonshemninger hos barn i førskolealder. In P. Sjøvik (Ed.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2008c). Lek for alle barn. In G. Hoven (Ed.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sjøvik, P. (2008d). Språk og samspillvansker hos barn i førskolealderen. In P. Sjøvik (Ed.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. v. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tetzchner, S. v., & Martinsen, H. (2004). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Akademisk Gyldendal.
- Ulvehøj, G. (2008). *Våre ti intelligenser: multiple intelligences i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vedeler, L. (1984a). *Imitasjon og lek i de første leveår: observasjon og pedagogisk bruk av lek for barn med og utenhandikapp*. Hosle: Statens spesiallærerhøgskole.
- Vedeler, L. (1984b). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (1987). *Barns kommunikasjon i rollelek*. [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (1997). *Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wormnæs, S. (1988). *Bevegelsesvansker, talevansker og ny teknologi*. Hosle: Statens spesiallærerhøgskole.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (Vol. 5): SAGE.
- Åldstedt, L. (2006). *Ergoterapi for barn med cerebral parese: med fokus på mestring og deltagelse*. Trondheim: Communicatio forlag.

Vedlegg 1 NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Liv Inger Engevik
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 19.01.2010

Vår ref: 23316 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23316	<i>Single Case om en gutt i barnehagen som bruker supplerende kommunikasjon, med fokus på hans deltagelse i frilek kontra strukturerte situasjoner</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Inger Engevik</i>
Student	<i>Lise Grønbekk Pochon-Guerin</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lise Grønbekk Pochon-Guerin, Kneika 7, 1923 SØRUM

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uib.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. lyne.sarva@svi.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. rodmas@sv.uib.no



Utvalget består av ett barn i alderen 3-5 år med talevansker, barnets foreldre, samt resten av barna i barnehagen og ansatte i barnehagen. Data samles inn via observasjon og journaldata.

Førstegangskontakt med barnets foreldre skjer via et kompetansesenter. Deretter sendes forespørsel til barnehagen og de øvrige foreldrene. Det gis skriftlig informasjon, og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivene som forelå 14. januar 2010 tilfredsstillende, forutsatt at følgende endringer gjøres:

- I informasjonsskrivet til barnets foreldre, må dato for prosjektslutt rettes fra 01.01.2006 til 01.06.2010.
- I informasjonsskrivet til pedagog i barnehagen, må dato for prosjektslutt føres opp.

Det behandles sensitive opplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 pkt. 8 c.

Personvernombudet legger videre til grunn at det er avklart med bhandlingsansvarlig institusjon (UiO), at data kan lagres på privat PC.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2010 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og videoopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (som f.eks. navn på barnehage/bosted) fjernes eller endres.

Vedlegg 2 samtykkeerklæring fra foreldre til fokusbarn



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Forespørsmål om deltagelse til foreldrene med ønske om å observere og filme deres barn.

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med masteroppgaven. Jeg har fått tilbakemelding fra ei fra Torshov kompetansesenter om at dere kunne tenke dere å delta i mitt prosjekt. Noe jeg setter stor pris på. Jeg har ikke fått noen personopplysninger om barnet enda. Temaet for oppgaven min er lek og alternativ og supplerende kommunikasjon. Jeg er interessert i å undersøke hvordan barnet deres får kommunisert og deltatt i leken sammen med de andre barna og voksne i barnehagen i ulike situasjoner i hverdagen. For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere et barnehage barn som bruker alternativ eller supplerende kommunikasjon sammen med barna og de voksne i barnehagen. Observasjonene vil foregå over flere dager og ulike situasjoner. Jeg vil bruke video og ta notater under observasjonene. Jeg vil bli litt kjent med barnet deres i barnehagen før jeg starter eventuelt filming og jeg vil ta utgangspunkt i gode lystbetonte lek situasjoner. Merker jeg at barnet ikke er tilfreds med å bli filmet vil jeg stoppe.

Jeg ønsker også ved behov å få lov til å innhente opplysninger om barnet, som kan være viktig for oppgaven, fra journaler og personalet i barnehagen og Torshov kompetansesenter.

Det er frivillig å gi samtykke til deltakelse, og dere har mulighet til å trekke dere når dere vil uten begrunnelse, og uten at det får konsekvenser. Videoene med ditt barn vil da bli slettet, og opplysninger om barnet vil ikke bli brukt videre i prosjektet. Jeg har taushetsplikt under og etter prosjektet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og all informasjon vil bli anonymisert i den endelige oppgaven slik at det ikke kan føres tilbake til det enkelte barn. Samtlige opptak vil bli slettet når oppgaven anslås å være ferdig 01.06.2010

Dersom du/dere synes det er greit at jeg observerer/filmer barnet deres, er det fint om du/dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til barnehagen.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom det er noe du/dere lurer på kan jeg kontaktes på telefonnummer 91708951 eller via e-mail til ludoguer@frisurf.no. Eller min veileder Liv Inger Engevik på telefon 40041908/22858059 eller mail: l.i.engevik@isp.uio.no

Med vennlig hilsen
Lise Pochon-Guerin, kneika 7, 1923 Sørurum

Jeg/vi har mottatt informasjon om mastergradsoppgaven som skal skrives ved Institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, og samtykker til at mitt/vårt barn deltar i prosjektet.

Kan jeg innhente opplysninger fra barnets journal fra Torshov kompetanse senter og barnehagen? JA NEI

Dato: Signatur:

.....

Vedlegg 3 Samtykkeerklæring fra personalet



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Forespørsel om deltakelse til personalet

Jeg studerer ved Institutt for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. Jeg er utdannet førskolelærer og har jobbet som pedagogisk leder i barnehage. Jeg er interessert i å undersøke hvordan et barn med en funksjonsnedsettelse og som bruker alternativ eller supplerende kommunikasjon får kommunisert og deltatt i leken sammen med de andre barna og voksne. Jeg vil se på forskjellen i deltagelsen i frilek og styrt aktivitet/lek. For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere og filme barnet i samspill med en pedagog eller støttepedagog på avdelingen. Dette vil ikke påvirke hverdagen deres da jeg vil tilpasse meg deres hverdag og rutiner.

Å delta i prosjektet er frivillig og du /dere har til enhver tid mulighet til å trekke deg/dere uten å oppgi noen grunn og det vil ikke få konsekvenser. Alle videoene vil da bli slettet.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og all informasjon vil bli anonymisert i den endelige oppgaven slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i den endelige oppgaven. Samtlige opptak vil bli slettet når oppgaven er ferdig skrevet 01.06.2010

Dersom det er noe du/dere lurer på kan jeg kontaktes på telefonnummer, 91708951 eller via e-mail til ludoguer@frisurf.no. Eller min veileder Liv Inger Engevik på telefon 40041908/22858059 eller mail: l.i.engevik@isp.uio.no

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

På forhånd tusen takk

Med vennlig hilsen
Lise Pochon-Guerin, kneika 7, 1923 Sørø

--

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om matergradsoppgaven om språk og samtykker til å delta i prosjektet".

Dato _____ Signatur _____

.

Vedlegg 4 Samtykkeerklæring fra foreldrene



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Forespørsel om deltagelse til alle foresatte i barnehagen

Jeg studerer ved Institutt for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. Jeg er utdannet førskolelærer og har jobbet som pedagogisk leder i barnehage. I forbindelse med mitt masteroppgaveprosjekt om *barns språk* skal jeg gjøre en undersøkelse i deres barnehage. Et foreldrepar har gitt meg tillatelse til å observere og filme deres barn i hverdagslige barnehagesituasjoner. Andre barn i barnehagen kan komme med på videoopptakene. Derfor ønsker jeg en tillatelse til at jeg kan filme deres barn i naturlige samspill med deltageren av prosjektet. Dette vil ikke få noen konsekvenser for barnet deres og barnet vil ikke bli gjenkjent i den ferdigstilte masteroppgaven

Det er frivillig å samtykke til at barnet kan komme med på filmopptakene, og dere har mulighet til å trekke dere når dere vil uten å oppgi noen grunn og at det får konsekvenser. Dersom dette skjer vil alle videoene med ditt barn bli slettet, og opplysninger om barnet vil ikke bli brukt videre i oppgaven. Jeg har taushetsplikt både under og etter prosjektet og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og all informasjon vil bli anonymisert i den endelige oppgaven slik at det ikke kan føres tilbake til det enkelte barn. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig 01.06.2010.

Dersom du/dere synes det er greit at jeg filmer barnet ditt/deres i samhandling med observasjonsbarnet, er det fint om du/dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til barnehagen.

Dersom det er noe du/dere lurer på kan jeg kontaktes på telefonnummer 91708951 eller via e-mail til ludoguer@frisurf.no. Eller min veileder Liv Inger Engevik på telefon 40041908/22858059 eller mail: l.i.engevik@isp.uio.no

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen Lise Pochon-Guerin, kneika 7, 1923 Sørumsund

Samtykkeerklæring:

Jeg/vi har mottatt informasjon om mastergradsoppgaven om lek og alternativ og supplerende kommunikasjon og samtykker til at mitt/vårt barn blir filmet.

Signatur

Vedlegg 5 Observasjonsskjema

Dato:

Klokkeslett:

Aktivitet:

Hvor:

Hvilken barn er tilstede?

Hvilken voksne er tilstede?

Notater mens jeg observerer:

Refleksjoner etter observasjonen:

Vedlegg 6 Oversikt over observasjonene

Oversikt over observasjonene mine

Aktivitet	Frilek	Lotto	Plastelina
Dato			
17.2.2010		Observasjon og feltnotater (25 min).	
19.2.2010		Observasjon og feltnotater (25 min). film (5 min).	
24.2.2010	Observasjon, feltnotater (15 min og 30 min).		Observerte, feltnotater (20 min).Filmet (5min).
3.3.2010	Observasjon, feltnotater (30 min).		Observasjon og feltnotater (40 min).
5.3.2010	Observasjon, feltnotater (25 min).		
15.3.2010		Observasjon, feltnotater (45 min.). Film (5 min).	
17.3.2010	Observasjon og feltnotater (30 min.).		
18.3.2010		Observasjon og feltnotater. (30 min). Film (5 min).	