

Å forstå - og bli forstått

Et studie av kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans kommunikasjonspartnere.

Kristine Danielsen Holen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2011

© Kristine Danielsen Holen

2011

Å forstå - og bli forstått

Kristine Danielsen Holen

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

Sammendrag

Kommunikasjon fungerer som et grunnlag for menneskelig fellesskap. For et menneske med kommunikasjonsutfordringer, vil det føre til at sosialt samvær blir vanskelig og samfunnet lite tilgjengelig. I den sammenheng kan mennesker ha behov for alternative og supplerende kommunikasjonsystemer (ASK), for i større grad å kunne ta del i det samfunnet de lever i. Temaet i denne oppgaven er kommunikasjonen mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans talespråklige kommunikasjonspartnere.

Formålet med oppgaven er å gi en beskrivelse av kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans talespråklige kommunikasjonspartnere. Ved å studere fenomenet kommunikasjon innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, ønsker jeg å kunne bidra til økt forståelse av at alle mennesker har en naturlig kommunikasjonsform selv om talespråket er mangelfullt.

Problemstilling og forskerspørsmål

Hvordan er kommunikasjonen mellom en elev som benytter seg av ASK og hans kommunikasjonspartnere? Ut i fra problemstillingen valgte jeg følgende forskerspørsmål: Hvordan blir kommunikasjon, talespråk og tegn brukt i samspillet mellom elev og kommunikasjonspartner? Hva kjennetegner dialogen mellom eleven og hans kommunikasjonspartner?

Design, utvalg og metode

For å belyse tematikken ble det gjennomført et single kasusstudie av en elev med Down – syndrom og autistiske trekk. Eleven ble valgt ut fordi han bruker alternative og supplerende kommunikasjonsformer. Som forskningsmetode brukte jeg usystematisk observasjon med feltnotater som arbeidsmetode. Alle observasjonene ble gjennomført i elevens naturlige skolesituasjon. Eleven var i samspill og dialog

med ulike talespråklige kommunikasjonspartnere, som var elevens assistenter og pedagoger.

Funn og oppsummering

Funnene mine viser at eleven bruker det som kan kalles fleksibel kommunikasjonsform, en totalkommunikasjonsform. I forhold til kommunikasjonspartneren viser datamaterialet at de i hovedsak benyttet seg av talespråket med støtte i tegn. Observasjonene viste at kommunikasjonen mellom eleven og hans kommunikasjonspartnere var ”farget” av deres kommunikative utgangspunkt og kontekstens rammer. Observasjonene ble utført i et klasserom. Klasserommets rammer setter sine naturlige begrensninger for pedagogens mulige handlinger og kommunikasjon i forhold til eleven. De ulike rollene eleven og kommunikasjonspartnerne hadde i samspillet og dialogene seg i mellom, viste seg å være lite vekslende. Kommunikasjonspartnerne hadde oftest rollen som initiativtaker og avsender mens eleven ble en mottaker som responderte med et gitt svar.

Et kjennetegn ved elevens kommunikasjon var at hans ønsker, følelser og behov kom til uttrykk gjennom kroppsspråk og mimikk. Å kunne benytte elevens naturlige og spontane kommunikasjon sammen med bruken av ASK kan forhindre at kommunikasjonen blir instrumentell. Det handler om å imøtekomme elevens naturlige kommunikasjon. Dette stiller krav til at den enkelte kommunikasjonspartner legger til rette for en kommunikasjon der alle kan få uttrykt seg gjennom den kommunikasjonsmetoden vi mestrer best.

Forord

Når jeg ser tilbake på denne prosessen, ser jeg at den ikke hadde vært mulig å gjennomføre uten en rekke gode medspillere.

Først og fremst vil jeg takke Ola og personalet som tok i mot meg og mitt prosjekt. Takk for god mottakelse og for at jeg fikk mulighet til å bli kjent med dere.

En stor takk går til veileder Silje Hølland. Takk for konstruktiv, god og stødig veiledning, faglig inspirasjon og motivasjon. Takk for et godt samarbeid.

Takk til pappa som alltid tar seg tid til å lese korrektur.

Takk til mine gode venninner Lene og Reidunn for mye god hjelp og støtte.

Takk til familien min, spesielt til mamma, pappa, Endre og Lars, for at dere alltid stiller opp og har troen på meg.

Til slutt, men ikke minst, en hjertelig takk til kjæresten min Stian.

Blindern, juni 2011

Kristine Danielsen Holen

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	6
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN OG VALG AV TEMA.....	9
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	10
1.3 AVGRENSNING OG OPPBYGGING	11
2. KOMMUNIKASJON OG TALESPRÅK	13
2.1 KOMMUNIKASJON	13
2.1.1 <i>Talespråket</i>	14
2.1.2 <i>Totalkommunikasjon</i>	15
2.1.3 <i>Monologisk – dialogisk syn på kommunikasjon</i>	16
2.2 ALTERNATIV OG SUPPLERENDE KOMMUNIKASJON (ASK)	19
2.2.1 <i>Tre funksjonelle brukergrupper</i>	19
2.2.2 <i>To viktige distinksjoner</i>	21
2.2.3 <i>Ulike typer alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)</i>	22
2.2.4 <i>Kommunikative formål</i>	23
2.2.5 <i>Janice Lights modell for kommunikativ kompetanse</i>	24
2.3 KOMMUNIKASJONENS DOBBELTROLLE	26
2.4 SAMSPILL OG DIALOG	27
2.4.1 <i>ASK – deltagelse i samspill og dialog</i>	27
2.4.2 <i>Kommunikasjonspartneren og kommunikativ kompetanse</i>	28

2.4.3	<i>Dialog og samspill i klasserommet</i>	31
2.5	ASK OG DOWN – SYNDROM MED AUTISTISKE TREKK.....	32
3.	DESIGN OG METODE	35
3.1	VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING	36
3.2	KASUSSTUDIEDESIGN	36
3.2.1	<i>Styrker og svakheter</i>	37
3.3	VALG AV METODE	37
3.3.1	<i>Observasjon</i>	38
3.3.2	<i>Feltnotat</i>	39
3.4	UTVALG	40
3.5	FORBEREDELSE TIL OBSERVASJON	40
3.6	GJENNOMFØRING AV OBSERVASJON.....	42
3.7	BEARBEIDING AV DATA	43
3.8	RELIABILITET OG VALIDITET	44
3.8.1	<i>Reliabilitet</i>	45
3.8.2	<i>Validitet</i>	45
3.9	ETISKE REFLEKSJONER	48
4.	PRESENTASJON AV DATA	51
4.1	OLAS SKOLEHVERDAG.....	52
4.1.1	<i>Kommunikasjon med Ola i skolehverdagen</i>	52
4.2	ILLUSTRASJON AV UTVALGTE EKSEMPLER.....	53
4.2.1	<i>Kjennetegn ved elevens kommunikasjon i samspill og dialog</i>	54
4.2.2	<i>Kjennetegn ved kommunikasjonspartnerens kommunikasjon</i>	56
4.2.3	<i>Hva kjennetegner dialogen mellom eleven og kommunikasjonspartneren?</i>	58

5. DRØFTING	63
5.1 KOMMUNIKASJON	63
5.2 DIALOG OG SAMSPILL	65
5.2.1 <i>Kommunikasjonspartnerens kompetanse</i>	67
5.3 DIALOG OG SAMSPILL I KLASSEROMMET	68
5.3.1 <i>Den anerkjennende dialogen</i>	70
6. AVSLUTTNING	72
6.1 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER	74
6.2 VEIEN VIDERE.....	74
KILDER	76
VEDLEGG 1: SKRIV FRA NSD	80
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKE	82

1. Innledning

Tema i denne oppgaven er kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans talespråklige kommunikasjonspartnere. Betydningen av kommunikasjon for menneskers utvikling, læring og livskvalitet er en viktig årsak til valg av tema.

I dette første kapittelet vil jeg kort komme inn på bakgrunnen for valg av tema til masteroppgaven. Deretter følger presentasjon av problemstillingen og forskningens formål. Videre vil jeg skissere oppbygging og avgrensning av oppgaven. Til slutt kommer forklaringer av noen sentrale begreper.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

I følge statistiske tall er 0,5 % av Norges befolkningen ikke i stand til å kommunisere ved hjelp av talespråket, eller har svært begrenset evne til å uttrykke seg i gjennom talespråket (Tetzchner & Martinsen, 2004). De kan ha behov for en alternativ eller supplerende måte å kommunisere på.

Gjennom et års arbeid som støttepedagog i barnehage, ble jeg introdusert for bruken av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I dette tilfellet gjaldt det et barn som etter hvert benyttet seg av tegn – til- tale. Denne arbeidserfaringen fikk meg til å se verdien av å legge til rette for en kommunikasjon der mennesker kan få uttrykt seg gjennom den kommunikasjonsmetoden de mestrer best.

Alle mennesker skal ha like muligheter til å gjøre seg forstått og bli forstått. Jeg ønsker med dette forskningsprosjektet å gjøre en beskrivelse av fenomenet kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans kommunikasjonspartnere.

1.2 Formål og problemstilling

Jeg vil fokusere på hvordan kommunikasjonen er i skolesammenheng mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans talespråklige kommunikasjonspartnere.

For prosjektets tematikk vil det være interessant å se på hvordan en elev uten et funksjonelt talespråk får kommunisert med sine kommunikasjonspartnere, og om kommunikasjonspartnerne klarer å fange opp elevens kommunikative initiativer.

Ved å studere fenomenet kommunikasjon innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, ønsker jeg å kunne bidra til økt forståelse av at alle mennesker har en naturlig kommunikasjonsform selv om talespråket er mangelfullt. På bakgrunn av dette formulerer jeg følgende problemstilling:

Hvordan er kommunikasjonen mellom en elev som benytter seg av ASK og hans kommunikasjonspartnere?

For å gi et svar på problemstillingen har jeg utarbeidet to forskerspørsmål som skal være til hjelp under arbeidet med å besvare problemstillingen. Disse svarene skal jeg komme frem til gjennom observasjon av kommunikasjonssituasjoner i elevens skolehverdag. Videre vil forskerspørsmålene benyttes både i presentasjonen av det observerte datamaterialet og i drøftingen.

- *Hvordan blir kommunikasjon, talespråk og tegn brukt i samspillet mellom elev og kommunikasjonspartner?*
- *Hva kjennetegner dialogen mellom eleven og hans kommunikasjonspartner?*

Det første forskningsspørsmålet handler om hvilke kommunikasjonsformer eleven benytter, og hvordan han gir uttrykk for ønsker, følelser og behov, og hvilke kommunikasjonsformer kommunikasjonspartneren benytter i møte med eleven. Jeg ønsker å finne ut hvordan eleven som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) responderer på andres kommunikative uttrykk, enten det er

talespråk, tegn, eller liknende. Gjennom oppgavens andre forskerspørsmål er målet å finne ut av typen henvendelser eleven får fra kommunikasjonspartnerne. Hvilke kommunikative henvendelser er det som preger dette samspillet.

Formålet med oppgaven er å gi en beskrivelse av kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans talespråklige kommunikasjonspartnerne. Gjennom beskrivelser av et eksempel ønsker jeg å bidra til en dypere forståelse av tematikken. Det å kunne bidra til kunnskap og forståelse for kommunikasjon med mennesker med kommunikasjonsvansker er viktig for meg.

1.3 Avgrensning og oppbygging

I første kapittel har jeg redegjort for valg av tema, prosjektets formål og presentert problemstilling og forskerspørsmål.

I kapittel to blir det redegjort for oppgavens teoretiske utgangspunkt. Her gir jeg en beskrivelse av begrepet kommunikasjon og presentasjon av ulike kommunikasjonsteorier, en av dem er Batesons totalkommunikasjon. Videre følger presentasjon av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), og Janice Lights kommunikasjonsmodell (2002). Kapittelet avsluttes med teori knyttet til kommunikativ kompetanse og forskning på dialog og samspill i klasserommet.

Kapittel tre tar for seg valg og presentasjon av forskningsdesignet single- kasusstudie, og observasjon som metode. Valgene blir videre presentert og begrunnet. Dette gjøres ved å se nærmere på kasusdesignets styrker og svakheter, og begrunnelse for bruken av ustrukturert observasjon. Videre gjøres en beskrivelse på undersøkelsens gjennomføring fra planlegging til slutt, og av arbeidsmetodene som ble brukt i bearbeiding og analysing av datamaterialet. Til slutt kommer refleksjoner rundt forskningsetiske prinsipper.

I kapittel fire presenteres beskrivelser av undersøkelsens funn. Først velger jeg å gi en beskrivelse av elevens skolehverdag og kjennetegn ved hans kommunikasjon i skolen. Videre blir det redegjort for funn gjennom bruken av illustrerte eksempler etter følgende tematiske inndeling: *Hva kjennetegner Olas kommunikasjon, Hva kjennetegner kommunikasjonspartnerens kommunikasjon? og Hva kjennetegner dialogen mellom en elev som benytter seg av ASK og hans kommunikasjonspartnere?*”. De illustrerte eksemplene danner utgangspunkt for analyse og drøftning.

I kapittel fem gjennomføres drøftninger av forskningsprosjektets datamateriale. Dette gjøres ved å sette analyserte funn fra undersøkelsen opp i mot forskningsprosjektets teoretiske grunnlag. Som utgangspunkt for drøftningens tematiske inndeling velger jeg undersøkelsens to forskerspørsmål: *Hvordan blir kommunikasjon, talespråk og tegn brukt i samspillet mellom elev og kommunikasjonspartner? Hva kjennetegner dialogen mellom eleven og hans kommunikasjonspartner?*

I kapittel seks er avslutning og oppsummering av forskningsprosjektet.

2. Kommunikasjon og talespråk

”Mitt språks grenser er min verdens grenser”

(Ludwig Wittgenstein, ref. i *Språk bygger bruer Kunnskapsdepartementet 2008, s. 5*)

Sitatet fra Wittgenstein gir meg et bilde av hvor stor og viktig rolle språk spiller for det enkelte menneske. Vi behøver språk som redskap for å begripe og samhandle med verden og menneskene rundt oss. Vårt ønske om kontakt med andre er utgangspunktet for all annen aktivitet – i videste forstand for å leve. Jeg gir en kort innføring i teori knyttet til oppgavens problemstilling, for å skape en forståelsesramme rundt oppgavens tematikk. Så en presentasjon av kommunikasjonsteori med redegjørelse for begrepsparet monolog og dialog. Dette etterfølges av Gregory Batesons teoribegrep *totalkommunikasjon*. Deretter følger en presentasjon av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og Janice Lights kommunikasjonsteori. Til slutt i kapittelet blir det presentert forskning som omhandler praktisk bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i samspill og dialog, med fokus på kommunikasjonspartnerens kompetanse og klasserommets utfordringer.

2.1 Kommunikasjon

Det finnes mange teoretiske definisjoner av hva som er særmerket for innholdet i begrepet kommunikasjon. I boka *Språk, tanke og kommunikasjon* av Ragnar Rommetveit (1972) blir kommunikasjon presentert på følgende måte:

”Særmerkt for kommunikasjonshandlinga er nemleg ein sendar eller bodskapsformidlar med ein intensjon om å gjera noko kjent for ein mottakar” (Rommetveit, 1972, s. 31).

Rommetveits måte å definere kommunikasjon tydeliggjøres videre gjennom en modell over kommunikasjonens handling. Modellen baserer seg på at vi mennesker

har en intensjon om å gjøre noe kjent for en mottaker. Dette gjør vi ved en innkoding av det intenderte budskapet i et kommunikasjonsmiddel eller medium, deretter skjer det en avkoding av mediet som setter mottakeren i stand til å oppleve intensjonen i innkodingen og ut i fra det kan ta i mot budskapet senderen kommer med (Rommetveit, 1972). Senderen forventer at mottakeren skal oppfatte og tolke dette budskapet. Rommetveit (1972) påpeker videre i forklaringer av modellen at det ikke er tilstrekkelig at senderen har en intensjon om å dele et budskap. Det er også nødvendig at mottakeren har en forventning om å skulle motta noe unikt fra senderen, selv om mottakerens aktive del i kommunikasjonsprosessen gjerne er så intuitiv og automatisk at det blir oversett (Mead, 1950, ref. i Rommetveit, 1972). Dette kan skje gjennom mange forskjellige modaliteter, som peking, tale eller skrift. I følge Per Lorentzen (2009) krever kommunikasjon i tillegg til to personer noe å snakke om og en måte å kommunisere på.

2.1.1 Talespråket

Talespråket er den vanligste formen for menneskelig kommunikasjon. Det å sette lyder sammen til ord og setninger i form av tale eller prat vil jeg videre i denne oppgaven omtale som talespråk. Forskjellen mellom kommunikasjon og talespråk er vesentlig å holde fast ved. Lorentzen (2009) benytter følgende eksempel for å illustrere denne forskjellen; ” Hvis jeg strander på en øy sammen med en arabisktalende person, ville vi ikke vært i nærheten av å forstå hverandres talte språk, men kommunikasjonen mellom oss ville ikke stoppe oss av den grunn” (Lorentzen, 2009, s. 52).

Talespråket har en kode, et system av regler med mange viktige funksjoner som for eksempel tankeutveksling og overføring av kunnskap (Nordahl & Misrud, 2009). Disse kodene og dette talespråket har stor betydning for det enkelte menneske. I følge Ragnar Rommetveit (1972) er språket en brobygger. Talespråket er mediet som gjør det mulig for et menneske å åpne seg og gi et annet menneske innsyn i ens egne opplevelser. Talespråk kan beskrives ved at ordene, eller de språklige symbolene, kan

kombineres på måter som gjør at vi kan skape et uendelig antall setninger som gjør det mulig for oss å formidle tanker, følelser, ideer, ønsker og behov til hverandre (Passer & Smith, 2004, ref. i Rygvold, 2008). For å være aktiv og likeverdig medspiller i et sosialt samspill må vi ha en felles forståelse av de kodene språket er bygget på. Dette stiller talespråklige krav til den enkelte i forhold til det å skulle mestre å levere og løse talespråkets koder.

2.1.2 Totalkommunikasjon

Teoretikeren Gregory Bateson presenterer en teori hvor kommunikasjon består av mer enn talespråket. Ut i fra det består kommunikasjon av to ulike måter å uttrykke seg på:

1. Verbal kommunikasjon (dialog)
2. Ikke – verbal kommunikasjon (analog)

Bateson og hans kolleger plasserte videre de to uttrykksmåtene på hvert sitt plan. Det verbale, eller språklige budskapet foregår normalt på innholdsplanet. Det ikke-verbale har derimot med relasjoner å gjøre (Rasmussen, 2008). Det er avgjørende for kommunikasjonen at det er samspill mellom det verbale og det ikke-verbale språket (Nordhal & Misrud, 2009). I følge Bateson krever god kommunikasjon et samsvar mellom det som blir sagt og det kroppen viser. Fra dette perspektivet presenteres totalkommunikasjon. Totalkommunikasjon er mer enn tale, og kan omfatte gester, ansiktsuttrykk, og vokaliseringer (Siegel & Cress, 2002). Totalkommunikasjon er viljen til å forstå og gjøre seg forstått med alle fantasiens og mulighetens midler. Denne teorien er inspirasjon og kilden til et vidt syn på kommunikasjon, der kommunikasjonsbegrepet gjelder alle samhandlinger 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, og så videre er kommunikasjon som er uløselig

forbundet med ordene. Like viktig er det at budskapet formidles i en sammenheng som også gir signaler (Bateson, ref. i Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2007 s. 81).

Vi både er og ser hverandre som kommuniserende, og ting blir meningsfulle og forståelige i samhandling og sosial praksis (Lorentzen, 2009). Ved å ha en vid forståelse av kommunikasjon er man mer åpen for den andres signaler, ønsker, behov, tanker og følelser. 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). Hvis man ikke tar utgangspunkt i et vidt syn på kommunikasjon vil dette bety at man står i fare for ikke å fange opp alle initiativ som personer med for eksempel funksjonshemninger formidler. ”Mennesker er ikke vesen som kommuniserer, men det er et kommuniserende vesen” (Lorentzen, 2003, s.179). Det er derfor viktig at den enkelte blir sett på som språkbruker uansett kommunikasjonsform. Der mottakerens rolle blir å prøve å tolke/forstå den andres naturlige kommunikasjonsform, og dra språket i en retning av en eller annen konvensjonell form. Dette gjelder spesielt for en del barn, ungdommer og voksne som ikke er i stand til å kommunisere med andre mennesker ved hjelp av tale, eller har svært begrenset evne til å uttrykke seg igjennom talespråket (Tetzchner & Martinsen, 2004).

2.1.3 Monologisk – dialogisk syn på kommunikasjon

I flere tiår var kommunikasjonsteorien preget av den monologiske avsender – mottaker modellen. En modell hvor kommunikasjonen blir sett på som en rettlinjet prosess som starter med at en person tenker noe som den vil overføre, dele og formidle videre til en annen tenkende person (Lorentzen, 2009). Det som formidles er ”budskapet”, som i grunnen er ferdig fra avsenders side, og bare skal videre til korrekt fortolkning. Middelet som brukes er ”koden”, som både avsender og mottaker må beherske for at innholdet i avsenderens budskap enkelt skal kunne nå fram til mottakeren, uten for mange misforståelser og tvetydigheter. Talespråket blir sett på som en slik kode (Lorentzen, 2009). Kommunikasjon blir med dette en kompleks

prosess bestående av flere faktorer. For det første må et menneske ha et budskap å formidle og et ønske om å formidle dette. I tillegg trenger man ferdigheter som gjør det mulig å formidle budskapet, og ha noen å formidle budskapet til. Videre stilles det krav innenfor prosessen til den enkelte avsender og mottaker. Avsender skal være tydelig i forhold til avleveringen av koden, mens mottaker raskt skal ta i mot budskapet og knekke avsenders kode.

Alternativet til å se kommunikasjon som en rettlinjert skytteltrafikk av informasjon, ideer og budskap fram og tilbake mellom avsender og mottaker, er å betrakte kommunikasjonen som en kontinuerlig og dynamisk prosess. I følge Olga Dysthe (1996) bør man se på kommunikasjon som et dialogisk samspill. Meningen ligger da ikke i det man sier, men meningen kommer frem underveis i kommunikasjonen mellom individene (Lorentzen, 2003). I tradisjonelle avsender / mottakermodeller er informasjon og budskap noe konkret og avgrenset. Her vil man forstå situasjonen slik at eleven sitter inne med et budskap som det vanligvis er vår oppgave å oppfatte og fortolke. Dersom personen ikke makter å sende budskapet sitt, og vi ikke har måter å tolke det på, oppstår kommunikasjonsproblemer (Lorentzen, 2009).

Dialogens tre elementer

Den dialogiske tilnærmingen til kommunikasjon retter i stedet oppmerksomheten mot den usynlige bakgrunnen for våre sosiale aktiviteter (Lorentzen, 2009). Her trekker Lorentzen (2009) frem dialogens tre elementer: Det egne selvet, den andre og det som befinner seg i mellom (Lorentzen, 2009, s. 139). Denne tredelingen av synet på hva en dialog inneholder kan billedliggjøres med å se på dialogen som en ”glidelås”. Dialogen fungerer da ved at bidragene til de to samtalepartnerne griper inn i hverandre og skaper et hele (Nordahl & Misrud, 2009) Her framstår den andre som avgjørende for dannelse av selvet. ”Det er gjennom den andre at jeg først begynner å realisere meg selv” (Bakhtin, 1986, ref. i Lorentzen 2003, s. 228).

I det dialogiske perspektivet viskes selve skillet mellom avsender og mottaker bort. Avsender blir mottaker og vice versa. Videre rettes fokus på det som befinner seg i mellom samtalepartnerne som Lorentzen beskriver som et usynlig bakteppe (Lorentzen, 2003). Det usynlige bakteppet handler om hvordan vi er sosialt organisert i forhold til hverandre, og hvordan samhandlinger etablerer en bakgrunn av det åpenbare som vi ikke trenger å kommunisere om, men som alle tar for gitt.

Talespråket må derfor betraktes som noe annet enn en kode for å uttrykke og overføre meninger og utveksle språklig budskap. Bakhtin vil gjennom sin teori unngå en instrumentell relasjon mellom mennesker. Kommunikasjon mellom mennesker i et dialogisk perspektiv anerkjenner og understreker at vi alle befinner oss i tilværelsen, at å være alltid er samvær (Bakhtin, 1986, ref. i Lorentzen, 2003, s. 228).

Dialog er i følge Lorentzen (2009) hverken en idealtilstand å streve etter eller et normativt begrep om hvordan kommunikasjon bør være, men det er et eksistensielt faktum. Å delta i en dialog er å møte den andre og den andres annerledeshet på en spesiell måte, være åpen for det, ta det alvorlig og lytte til hva den andre har å si. Lorentzen (2009) påpeker at dialog er noe som unngåelig pågår hele tiden hvorvidt vi er åpne, respektfulle og lyttende til den andre eller ikke. Dette skal vi etterstrebe for å forhindre at dialogen stopper opp og for å fremme dens videre gang på en positiv måte. Forståelsen av det dialogiske blir et redskap for å fremme den dialogiske bevegelsen som vi alltid er involvert i. En dialog handler i det neste steget om å skape en gjensidig og berikende relasjon: Jeg får ta del i ditt unike perspektiv, og jeg gir deg tilgang til mitt. Alt som forstyrrer og forhindrer slik gjensidighet, medopplevelse og dialogisk utvidelse av forståelse forringer også menneskers livskvalitet (Lorentzen, 2009). Mennesker som opplever dette kan ut i fra det ha behov for en alternativ eller supplerende måte å kommunisere på.

2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

”ACC intervention may provide a gateway to speech by locking a child more firmly into the social world as an actor” (Remington & Clarke, 1996, ref. i Rondal m. fl., 1996, s. 133) Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), eller AAC (Augmentative and Alternative Communication) på engelsk, omfatter alle tegn, hjelpemidler, teknikker og/eller strategier som brukes av individer som ikke har tilstrekkelig talespråk til å møte sine kommunikative behov (Ronski m. fl., 2002). Det vil si kommunikasjonsformer for mennesker som helt eller delvis mangler tale, eller for personer som ikke har klart å tilegne seg tilstrekkelig språklige og kommunikative ferdigheter i et vanlig språkmiljø. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) handler om å øke individers kommunikative kompetanse for nåværende og framtidige kommunikasjons behov (Tetzchner & Martinsen, 2004).

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) deles opp i to grupper: Alternativ og supplerende. Alternativ kommunikasjon vil si at personen har en annen måte å kommunisere på ansikt til ansikt enn tale. Eksempelvis manuelle, grafiske, materielle tegn, morse eller skrift. (Tetzchner & Martinsen, 2004) Supplerende kommunikasjon betyr støtte- eller hjelpekommunikasjon. At kommunikasjonen er supplerende, understreker at opplæring i alternative kommunikasjonsformer har en dobbelt målsetting: ”Å fremme og støtte personens tale, og å sikre alternativ kommunikasjonsform hvis personen ikke utvikler evnen til å snakke” (Tetzchner & Martinsen, 2004, s. 7).

2.2.1 Tre funksjonelle brukergrupper

Mennesker som benytter seg av ASK er ulike og har svært forskjellig bakgrunn. Det dreier seg om personer som ikke kan snakke, har mangelfull tale, uforståelig tale, eller at taleutviklingen er forsinket. Mange av disse menneskene har også motoriske vansker, lærevansker eller utviklingsmessige språkvansker (Tetzchner & Martinsen, 2004).

Tetzchner og Martinsen (2004) deler behovet for ASK i tre funksjonelle brukergrupper:

- uttrykksmiddelgruppa
- støttespråkgruppa
- språkalternativgruppa.

Hensikten med å skille mellom disse tre gruppene er i følge Tetzchner og Martinsen (2004) å få frem forskjellen mellom mennesker som trenger ASK. Det er ulike målsettinger for tiltakene, og tiltakene vil være forskjellige.

Mennesker som er i *uttrykksmiddelgruppen* opplever et stort misforhold mellom hva de kan forstå og hva de kan uttrykke muntlig. Dette kan skyldes bl.a. Cerebral Parese (CP) eller alvorlig lærehemninger eller språkvansker. Her har personen et varig behov for en alternativ måte å kunne uttrykke seg i kommunikasjon med et hovedsaklig talespråklig miljø (Tetzchner & Martinsen, 2004).

Støttespråkgruppen deles i to, *utviklingsgruppen* og *situasjonsgruppen*. Den første omfatter ASK brukt i en avgrenset tidsperiode for å støtte kommunikasjon frem til utvikling av tale. Mens den andre gruppen omfatter ASK brukt som supplement for personer som bruker tale som hovedkommunikasjonsmiddel, men som også kommer til kort i bestemte situasjoner. I *utviklingsgruppen* finnes eksempelvis barn med Down-syndrom som bruker tegn- til- tale (Tetzchner & Martinsen, 2004). I *situasjonsgruppen* blir det viktig å lære strategisk bruk av ASK for å fremme kommunikasjon. Denne gruppen ligner mest på uttrykksmiddelgruppen, men har ikke den alternative kommunikasjonen som hovedkommunikasjonsform (Tetzchner & Martinsen, 2004). Innenfor denne gruppen kan kjennskapet til den enkelte som kommuniserer spille stor betydning i forhold til hvor stor rolle den alternative kommunikasjonen får. I støttespråkgruppen finnes det både barn som utvikler svært god tale, og barn som utvikler lite forståelig tale.

Mennesker i *språkalternativgruppen* har et behov for et fullt språkalternativ til talespråket. For mennesker som hører til i denne gruppen blir den alternative kommunikasjonen det språket de skal bruke hele livet. Den blir også det språket andre mennesker skal bruke for å kommunisere med dem. Denne gruppen kjennetegnes ved at de bruker lite eller ingen tale når de kommuniserer. Målsettingen er derfor at den alternative kommunikasjonsformen skal bli deres morsmål (Tetzchner & Martinsen, 2004).

2.2.2 To viktige distinksjoner

Ønskene om tilgjengelighet, mobilitet, stort ordforråd og å bli lett forstått av mange mennesker står ofte i motsetning til hverandre i valget av alternativ eller supplerende kommunikasjonsform (Tetzchner & Martinsen, 2004). Fagfolk må først avgjøre om personen skal begynne med *hjulp* eller ikke – *hjulp* kommunikasjonsform (Tetzchner & Martinsen, 2004). *Hjulp* kommunikasjon omfatter alle kommunikasjonsformer der det språklige uttrykket foreligger i en fysisk form utenfor brukeren (peketavler, snakkemaskiner, datamaskiner). Å peke på et grafisk tegn eller bilde er *hjulp* kommunikasjon fordi tegnet eller bildet er det kommunikative uttrykket (Tetzchner & Martinsen, 2004). *Ikke hjulp* kommunikasjon er kommunikasjonsformer der den som kommuniserer, må lage språkuttrykket selv. Tegnene blir produsert, denne formen omfatter i hovedsak håndtegn.

Videre gjøres valg mellom *et avhengig og et uavhengig alternativt system for kommunikasjon*. Hvor personen innenfor avhengig kommunikasjon er avhengig av hjelp til utformingen av kommunikasjonsuttrykket, mens uavhengig kommunikasjon klarer seg på egenhånd i utformingen av det som brukeren av det alternative systemet kommuniserer (Tetzchner & Martinsen, 2004). Det er altså en rekke forhold som i følge Tetzchner og Martinsen (2004) kan være av betydning for valget mellom et manuelt og et grafisk system. Hva man legger mest vekt på i valget av kommunikasjonsform avhenger av den enkelte bruker av systemet.

2.2.3 Ulike typer alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Barn og voksne i de tre funksjonelle brukergruppene har alle til felles at de har dårlige samtaleferdigheter og at de trenger alternative eller supplerende kommunikasjonsmiddel for å kunne kommunisere. Med dette som utgangspunkt blir utfordringen videre å velge hvilket kommunikasjonssystem personen skal benytte seg av. I forhold til valg av kommunikasjonsformer for personer med behov for alternativ kommunikasjon er det viktig at valget bygger på kunnskap om personen, inkludert motoriske ferdigheter og evne til å oppfatte bevegelser, former og bilder (Tetzchner & Martinsen, 2004).

Ordforrådet i alternative kommunikasjonssystemer består av *manuelle, grafiske eller materielle tegn*. Disse omtales ofte som ”tegnsystemer” (Tetzchner & Martinsen, 2004). I de fleste land finnes det to hovedtyper av *manuelle tegn*. Den ene typen er de nasjonale tegnspråkene, for eksempel norsk tegnspråk, som er et selvstendig språk med egen grammatisk struktur. Den andre typen håndtegn blir vanligvis kalt manuelle tegnsystemer (Tetzchner & Martinsen, 2004), de følger talen ord for ord og har bøyninger som tilsvarer talespråket. Tegn- til - tale er ikke et tegnsystem, men innebærer at enkelte talte ord blir ledsaget av tegn. Håndtegnene som blir brukt blir tatt fra de manuelle tegnsystemene som er i vanlig bruk, eller fra det lokale tegnspråket. Tegn- til – tale er en meget forenklet form for tegnkommunikasjon. Med bruk av ett, kanskje to tegn i hver setning (Braadland, 2005). Hensikten med å bruke tegn – til - tale er å få i gang et samspill og en kommunikasjon, ikke å bruke det som et eget, permanent språk. Tegn- til- tale skal understreke og tydeliggjøre talespråket. Det som er viktig å huske på som pedagog ovenfor personer som benytter seg av denne kommunikasjonsformen er at tegn alltid brukes sammen med tale, og det brukes vanlig setningsoppbygging (Braadland, 2005).

Grafiske tegn omfatter bilder, illustrasjoner og foto. De mest kjente systemene er blisstegn og piktogrammer. Piktogrammer består av stiliserte tegninger som danner hvite silhuetter på svart bakgrunn. Ved bruk av piktogrammer er ordforrådet begrenset, og de er ikke som blisstegnene beregnet på å bli kombinert til nye ord. Det

er viktig å supplere piktogrammer med tegn fra andre systemer som har mer generell bruk etter hvert som personen trenger flere muligheter enn de piktogrammene gir (Tetzchner & Martinsen, 2004). *Materielle tegn* er utviklet for mennesker som er blinde eller har betydelig synshemming. Tegnene er tredimensjonale og har enkle former og ulike overflater slik at det er mulig å gjenkjenne dem ved å utforske dem taktilt. De blir ofte omtalt som ”taktile tegn” (Tetzchner & Martinsen, 2004). Videre i denne oppgaven vil jeg fokusere på bruken av manuelle tegn, siden kasuseleven i forskningsprosjektet bruker tegn- til -tale i sin kommunikasjon.

I valget mellom manuelle og grafiske tegn er det nødvendig å ta hensyn til personens sansemessige fungering. Mange mennesker med lærevansker har liten nytte av bilder, for andre har grafiske tegn stor oppmerksomhetsverdi (Tetzchner & Martinsen, 2004). Bruken av armer og hender er også en viktig faktor i valget av kommunikasjonsform. En viktig forskjell mellom manuelle og grafiske tegn er at grafiske tegn selekteres, mens manuelle tegn produseres (Tetzchner & Martinsen, 2004). De som skal bruke manuelle tegn, må være oppmerksomme på samtalepartneren, objektet, eller den hendelsen tegnene refererer til. De som bruker grafiske eller materielle tegn må ha oppmerksomheten rettet mot tegnet, fordi de peker på det på en eller annen måte.

2.2.4 Kommunikative formål

Janice Light. m. fl., (2002) sier at for å bli en effektiv og god språkbruker må eleven klare å sette i gang en interaksjon gjennom å få en annens oppmerksomhet ved hjelp av tale eller ikke- verbale gester. Eleven må videre klare å opprettholde andres interesse, tema, inngå i turtaking, og eleven må til en viss grad klare å ta en annens perspektiv. I dette avsnittet vil jeg gi en kort presentasjon av de fire kommunikative ferdighetene. Light. m. fl., (2002) deler inn hensikten med å kommunisere i fire grupper. Jeg velger å se nærmere på tre av disse gruppene, siden de tre er de som er knyttet opp mot kasuseleven i dette prosjektet:

- Uttrykke ønsker og behov

- Utvikle sosiale relasjoner
- Dele informasjon
- Oppfylle sosiale etiketterutiner.

En av grunnene til at vi kommuniserer er for å uttrykke våre ønsker og behov. Et eksempel på det kan være at en av elevene ønsker å male. Eleven sier: *"Male"*. Den voksne sier: *"Vil du male?"* For å få innfridd sine ønsker og behov må eleven klare å tilkalle seg oppmerksomheten. Forespørslene kan gjøres via ikke-symbolske handlinger som blant annet nikking, strekke seg etter malerkosten, eller gjennom symbolske handlinger som å navngi aktiviteten man ønsker, bruke ord som ja eller nei, tegn, peke på grafiske symboler, eller bruke en talemaskin (Light. m. fl., 2002). Det andre formålet med å kommunisere med andre er i følge Light (2002) å etablere forbindelse og å oppnå sosial kontakt med andre. Her er målet å etablere vennskap, relasjoner og opprettholde personlige relasjoner. En utfordring for ASK- brukere er å utvikle sosiale relasjoner med andre som ikke kjenner til deres kommunikative form, og som ikke klarer å tolke ordene og kroppsspråket.

Medfødte læringshemninger gir økt risiko for et utviklingsforløp preget av mindre sosial interaksjon og færre opplevelser sammen med andre (Lorentzen, 2003, s. 154). Det å utvikle sosiale relasjoner blir svært viktig for personer som bruker ASK, for det gir økende sjanser for å gi en følelse av sosial tilhørighet (Light. m. fl., 2002). Den tredje grunnen til at man kommuniserer er, i følge Light (1998), når man har til hensikt å få eller gi informasjon til andre. Fokuset her er informasjon og læring. Dette kan være en kort utveksling som stopper opp med en gang, eller den kan gå over i en lengre dialog (Light. m. fl., 2002).

2.2.5 Janice Lights modell for kommunikativ kompetanse

Janice Light (1989) har laget en definisjon av kommunikativ kompetanse for mennesker som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon.

Definisjonen inneholder en modell som beskriver fire kompetanseområder: *lingvistisk, operasjonell, sosial* og *strategisk* kompetanse, denne kompetansen 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, s. 137).

Funksjonell kommunikasjon handler om ferdigheter som kreves i det naturlige miljøet. Dette vil da være ferdigheter som at eleven klarer å starte og opprettholde daglig interaksjon (Light, 1989). Ferdigheter som går på om eleven kan fortelle om hvordan man hadde det i går, hva man ønsker å spise til lunsj i dag og forklare hvorfor en gråter. Dette er ferdigheter som er med på å øke elevens funksjon i det daglige. 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 kompetente i noen kontekster, men ikke i andre. For eksempel kan de vise nok kompetanse til å kommunisere i nære og kjente rutinesituasjoner i skole- og hjemmesammenheng, mens kommunikasjonen i nye kontekster eller situasjoner blir for vanskelig (Light, 1989). *Lingvistisk kompetanse* er den delen som representerer språkutviklingen og symbolforståelsen. Språkutviklingen knyttes opp til elevens vokabular og grammatiske ferdigheter. Hvilket nivå eleven ligger på i forhold til forståelse, og hva man klarer å uttrykke ved hjelp av tale, mimikk og ASK utgjør elevens lingvistiske kompetanse (Light, 1989).

Det er ikke nok å kunne beherske de lingvistiske kodene for å klare å kommunisere, man trenger også operasjonell kompetanse. *Operasjonell kompetanse* innebærer de motoriske og kognitive ferdighetene eleven trenger for å formidle et budskap til andre. Eksempelvis bruken av pictogram, hvor eleven må kunne navigere seg igjennom dagen ved bruken av en dagtavle. Videre trekker Light (1998) frem verdien

av sosial kompetanse. Dette vil si den evnen eleven 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 og ikke skal snakke, hva man skal si til hvem og når og hvordan man skal si det (Light, 1989). Den siste av de fire kompetansene er *strategisk kompetanse*. Den refererer til ens ferdigheter til å bruke ulike dialogfunksjoner med andre mennesker. Dette omfatter blant annet om eleven tar initiativ til å påkalle andres oppmerksomhet. Strategisk kompetanse handler også om hvorvidt personen klarer å gi kommentarer og si i fra hvis andre har misforstått det man har prøvd å formidle (Light, 1989). Den kommunikative kompetansen henger sammen med ferdigheter på alle fire områdene. Det å utvikle ferdigheter på en eller to av disse områdene vil ikke være tilstrekkelig for å kommunisere (Light, 1989).

2.3 Kommunikasjonens dobbeltrolle

Etter å ha presentert kommunikasjonsteori, vil jeg trekke frem perspektivene til Janice Light (1998) og Per Lorentzen (2003), hvor forskjellene er vesentlige i pedagogisk sammenheng. Light (1998) tar utgangspunkt i et individrettet fokus som legger vekt på å lære eleven nye ferdigheter for å øke den kommunikative kompetansen deres. Tiltak rettes mot det enkelte individ, og i denne sammenheng gjelder dette eleven som benytter seg av ASK, mens Lorentzen (2003) legger vekt på kommunikasjonen 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 kommunikasjonspartneren bør lære seg å forstå og bruke elevens naturlige kommunikasjonsform, og det er derfor kommunikasjonspartneren som må endre atferd for å øke kommunikativ kompetanse hos eleven. Samtidig som det er viktig å gi eleven et middel til kommunikasjon og styrke elevens kompetanse i bruken av ASK.

De to teoretiske perspektivene utfyller hverandre. Eleven, kommunikasjonspartneren og relasjonene dem i mellom bør være i fokus i arbeid med kommunikasjon.

2.4 Samspill og dialog

Dialog er en interaksjon mellom to eller flere mennesker hvor man deler tanker, følelser og påvirker hverandre. Dialog betyr rett og slett samtale, men gjerne knyttet til samtaler der mennesker forsøker å forstå hverandre på tvers av forskjeller (Riis & Kristiansen, 2008). For at en dialog skal være nyttig og innholdsrik må begge samtalepartnerne ha en felles forståelse av hva som er tema, og ha mulighet til å videreutvikle emne ved å komme med egne tanker, ideer og meninger. Dialogen er forbundet med toleranse og respekt, å gi rom og slippe andre til (Riis & Kristiansen, 2008). I dialogen kan partene skape noe nytt i fellesskap, vel og merke hvis de greier å lytte fritt til hverandre, det vil si uten fordommer og forsøk på å forandre hverandre (Juul og Jensen, ref. i Riis & Kristiansen, 2008).

2.4.1 ASK – deltagelse i samspill og dialog

Det er gjennom dialog og samspill med barn og voksne at vi mennesker 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. Turtaking er et av de viktigste elementene innenfor dialogen. I forhold til hvordan vi mennesker tar del i dialogens turtaking er individuelt og forskjellig fra person til person. Noen svarer raskt og adekvat, mens andre barn er mer forsiktig og ufullstendige i sin respons (Lorentzen, 2009). Barn og voksne som bruker andre kommunikasjonsformer enn talespråket, havner ofte i den gruppen som sjelden tar initiativ og som bruker lengre tid på å gi respons (Light, 1998). Forskning gjort av Janice Light, m.fl., (2002) viser at dialogen mellom mennesker med behov for alternativ eller supplerende kommunikasjon og deres kommunikasjonspartner var preget av at personen som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK):

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

Personer med funksjonshemninger har andre forutsetninger for å kommunisere i konvensjonell kommunikasjon enn de uten en funksjonshemming. Her snakker man ofte om et kommunikasjonshandikap. I den sammenheng påpeker Lorentzen (2003) at ordet *handikap* her viser til det som oppstår mellom individet og omgivelsene. Dette vil si at man ikke kan plassere problemet hos personen med funksjonsnedsettelse, men at det er noe som oppstår i relasjonen individ -miljø i tråd med dialogisk tenkning (Lorentzen, 2003).

2.4.2 Kommunikasjonspartneren og kommunikativ kompetanse

Det er mottakerens rolle å prøve å tolke den andres naturlige kommunikasjonsform, og dra språket i en retning av en eller annen konvensjonell form. Dette gjelder spesielt for barn, ungdommer og voksne som ikke er i stand til å kommunisere ved hjelp av talespråket, eller har svært begrenset evne til å uttrykke seg i tale (Tetzchner & Martinsen, 2004).

Når man tolker det et menneske uttrykker er det viktig å ha et åpent sinn (Horgen, 2009). Å tolke kommunikative signaler utover talespråket vil være spesielt viktig og hensiktsmessig for personer som bruker mye kroppsspråk og gester i samspill med andre. Forskning viser at kommunikasjonspartnere trenger opplæring i hvordan man skal få til en vellykket interaksjon med ASK -brukere ved å lære seg elevens kommunikasjonsform (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005). En god kommunikasjon og interaksjon mellom individ kommer an på ferdighetene til hvert enkelt individ som deltar i kommunikasjonen.

Dialoger mellom personer som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og deres kommunikasjonspartner er ofte basert på at

kommunikasjonspartneren bestemmer temaet (Light. m. fl., 2002). En studie gjort av Janice Light (1989) viste at kommunikasjonen mellom en person med godt talespråk og en som bruker ASK ofte var preget av at de talespråklige:

- dominerte kommunikasjonen
- stilte ja og nei spørsmål
- la føringer for hva samtalen skulle dreie seg om
- sjelden gav ASK- brukerne mulighet til å svare
- ofte avbryter
- hadde mer fokus på kommunikasjonshjelpemiddelet personen brukte, enn på personen og det han/hun sa
- ikke alltid bekreftet innholdet i det som ble sagt

Dette viser et skeivt kommunikativt forhold mellom en som benytter seg av ASK og en talespråklig kommunikasjonspartner, hvor kommunikasjonen i hovedsak blir styrt av den talespråklige.

Relasjonskompetanse

Når man ønsker å involvere seg i samspill og dialog med elever med funksjonshemninger som benytter seg av ASK kan kommunikasjonspartneren bli usikker i forhold til om man har nok kompetanse til å kunne kommunisere med eleven.

I boka *Fra tilskuer til deltaker* av Per Lorentzen (2003) presenteres det ulike perspektiv på kunnskap. Kunnskap kan forstås på ulike måter. I forhold til eleven trenger jeg som kommunikasjonspartner generelle kunnskaper om Down- syndrom og autisme. I denne betydningen er kunnskap et produkt som kommer via en prosess av kunnskapstilegnelse (Lorentzen, 2003). Denne kompetansen kan jeg få ved å gå på kurs og lese artikler. I en annen betydning handler kunnskap om å kjenne noen. Da er kunnskap et relasjonsbegrep og handler om hva man gjør i praksis i konkrete situasjoner ut fra det kjennskapet man har til eleven (Lorentzen, 2003, s. 147).

Profesjonell relasjonskompetanse defineres som:

Pedagogens evne til på "se" det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten – og som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvar for relasjonens kvalitet (Juul og Jensen 2002, ref. i Riis og Kristiansen, 2007, s. 65).

Med dette som utgangspunkt presenterer Riis og Kristiansen (2007) teorien om den anerkjennende relasjonen. Pedagogen må i møte med eleven ta på seg det fulle ansvaret for kvaliteten på relasjonen og se det som sitt ansvar å skape relasjon som gir eleven mulighet til å utvikle seg. Å være anerkjennende betyr:

- å "se" elevens tanker, følelser, opplevelse og intensjoner
- å bekrefte og speile elevens fokus og perspektiv
- å handle respektfullt, selv om perspektivet er i motsetning til seg selv (Riis og Kristiansen, 2007).

Riis og Kristiansen legger vekt på at "Å se" eleven først og fremst handler om å gi eleven en opplevelse av å bli sett "som den eleven er".

Kunnskapen jeg som pedagog tilegner meg om den enkelte elev, kan i følge Lorentzen (2003) ikke direkte overføres til andre personer. Hver enkelt pedagog kan formidle videre kunnskap om den enkelte elevs kommunikasjon, men relasjonen er individuell, og hver enkelt person må finne sin måte. Lorentzen (2003) velger med dette å se på kompetanse først og fremst som en deltaker, fordi samhandling består av personer som er deltakende i forhold til hverandre (Lorentzen, 2003). Kompetanse som deltaker kan kontrasteres med en kompetanse som består i å mestre eller håndtere den andres handlinger. I samspill og dialog er man en som reagerer og svarer på den andres handlinger og utspill.

2.4.3 Dialog og samspill i klasserommet

Ulike situasjoner innebærer ulik praksis og dermed ulike rammer for tenkning, læring og handling (Klette, 1998). Det som skjer i klasserommet er i høy grad bestemt av forhold som er utenfor dem selv som personer. For eksempel at samspillet skjer på en skole og i en klasse der de må følge de reguleringer som gjelder for denne virksomheten ifølge læreplan og den uformelle skolekultur/praksis. Dette gir føringer for den undervisningsformen som skal gis i de forskjellige fag, dermed også den kommunikasjonen som skjer mellom lærer og elev. Det er formelle rammer som læreren vanligvis må operere innenfor. Videre er klassens fysiske rom, med pulter eller bord, også bestemmende for hvordan klassen organiseres. Dette blir avgjørende for den ”deltakerstruktur” som naturlig vil følge av forskjellige organiseringer. Jeg ser på dialogen og samspillet ut i fra klasserommets rammer. Det er viktig å være klar over disse overordnede institusjonelle rammene som gir føringer for hva som naturlig kan skje i et klasserom. For disse rammene setter også begrensninger for lærerens mulige handlinger og kommunikasjon i forhold til eleven (Grøver-Aukrust, 2003). Forskning viser at kommunikasjon i det tradisjonelle klasserommet i stor utstrekning er styrt av læreren og hans spørsmål. Den vanligste deltakerstrukturen i klasserommet er beskrevet som triadisk dialog eller resitativ samtale (IRF eller IRE).

I følge denne forskningen består deltakerstrukturen i klasserommet av tre bevegelser: initiering (I), vanligvis i form av et lærerspørsmål som ofte gjelder kjent informasjon, respons (R) i form av at eleven svarer på spørsmålet, og en oppfølging (F) eller evaluering (E) ved at læreren viderefører eller kommenterer elevens respons (Grøver-Aukrust, 2003, s. 78). Innenfor denne tredelingen finner vi to typer spørsmål, autentiske og inautentiske spørsmål. Autentiske spørsmål kjennetegnes ved at læreren spør om noe han eller hun selv ikke kjenner svaret på, mens inautentiske spørsmål har karakter av å kontrollere den andres kunnskap heller enn å søke ny kunnskap (Grøver-Aukrust, 2003). I praksis vil det bety at læreren ikke spør for å vite, men for å kontrollere elevene og styre deres oppmerksomhet (Grøver-Aukrust, 2003).

Initiativ og respons beskriver en ytringsfunksjon i forhold til foregående og påfølgende ytringer. Deltakere i enhver samtale tar initiativ og gir respons på andres bidrag. Å ta initiativ er å drive samtalen fremover, enten ved å tilføre nye opplysninger eller ved å oppfordre andre til å ta ordet (Grøver-Aukrust, 2003).

Forskeren Vibeke Grøver-Aukrust (2003) presenterer videre to hovedformer for initiativ. Den første hovedformen er spørsmål. Spørsmål er sterke initiativ fordi de krever en reaksjon fra andre og dermed driver samtalen videre fremover.

Karakteristisk for et svakt initiativ er at det i mindre grad krever en eksplisitt reaksjon fra andre (Grøver-Aukrust, 2003).

Å gi respons er å reagere på tidligere ytringer. En ytring betraktes som en respons dersom den innholdsmessig knyttes til en annen ytring. De fleste ytringene i en samtale har både initiativ – og responseegenskapene samtidig. Ytringer som ikke tilfører noe nytt ut over det de blir bedt om, kalles minimale responser (Grøver-Aukrust, 2003). Minimale responser kan også være kollektive ikke verbale responser. Når eleven svarer på lærerens initiativ ved å nikke eller gi en annen ikke- verbal respons, er det registrert som minimale responser. Spørsmålet er om trekkene fra Grøver- Aukrusts forskning i forhold til den lærerstyrte dialogen i klasserommet er gjeldende for samspill og dialog mellom en elev som benytter seg av alternative og supplerende kommunikasjon og kommunikasjonspartneren.

2.5 ASK og Down – syndrom med autistiske trekk

Eleven i prosjektet har Down – syndrom med autistiske trekk. Jeg ønsker derfor kort å redegjøre for bruken av alternativ og supplerende kommunikasjon innenfor denne brukergruppen. Jeg har valgt å ikke gå i dybden på elevens diagnoser, da jeg ikke har ønsket et individ fokus. Prosjektets mål er å gi en beskrivelse av fenomenet kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av ASK og hans kommunikasjonspartnere.

Det kan være flere og ulike grunner til at mennesker med Down -syndrom har utfordringer knyttet til kommunikasjon. Barn med Down -syndrom kan ha utviklingsutfordringer knyttet til hørsel, syn og muskulatur i barnets munnhule. Statistikken viser at 60 % av alle barn med Down -syndrom har periodevis nedsatt hørsel. Dette skyldes en kombinasjon av trange øreganger og overhyppighet av luftveisinfectionsjoner og ørebetennelser (Braadland, 2005). Dette fører til forsinket språkutvikling og problemer med oppbyggingen av ordforrådet (Braadland, 2005). I tillegg har personer med Down -syndrom ofte problemer med den auditive korttidshukommelsen. Det er ganske enkelt slik at ordet som blir hørt, forsvinner ut av den aktive hukommelsen ganske fort. I forhold til synssansen har svært mange av de med Down -syndrom problemer med synet i større eller mindre grad. Mange ganger er disse problemene sammensatte og mange har problemer med å tolke den informasjonen som kommer gjennom øyet. I forhold til å uttrykke egne ord, har spesielt barn med Down -syndrom problemer med muskulaturen i munnhulen, som kan gjøre ord vanskelig å uttale og uttalen av dem utydelig (Braadland, 2005). Da trenger de spesiell tilretteleggelse for å kunne uttrykke seg, da eksempelvis bruken av tegn – til- tale.

Mennesker med diagnosen autisme har språklige og kognitive utfordringer. Noen har mild grad av begge, andre har overhode ikke språk og har dermed en alvorlig grad av kognitiv svekkelse (Williams m. fl., 2008). Den sosiale bevisstheten er påfallende avvikende. Videre vil mange mennesker med autisme reagere avvikende på ytre stimulering. Noen barn med autisme synes ikke å reagere på stemmer og kan bli mistenkt for å være døve. Andre barn og voksne med autisme reagerer uvanlig på berøring og visuell stimulering (Tetzchner & Martinsen, 2004). Ut fra disse forutsetningene vil mange med autisme følgelig høre til språkalternativgruppen, hvor den alternative kommunikasjonen blir det språket de skal bruke hele livet, og det språket andre mennesker må bruke for å kommunisere med dem. For en god del autister vil den alternative kommunikasjonsformen fungere kun som et stillas eller en støtte for utviklingen av talespråket (Tetzchner & Martinsen, 2004). Dette viser at mennesker med autisme kan ha nytte av ulike former for alternativ kommunikasjon.

Alternativ og supplerende kommunikasjon handler om å legge forholdene best mulig til rette slik at de får dekket kommunikasjonsbehovene i hverdagen (Tetzchner & Martinsen, 2004).

3. Design og metode

”Veien til målet”

Jeg ønsker med dette forskningsprosjektet å gjøre en beskrivelse av fenomenet kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans kommunikasjonspartnere. Gjennom erfaringer fra jobb og lærerpraksis har jeg fått forståelse av at det kan være et stykke mellom teori og virkelighet. Med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å gi en beskrivelse av et eksempel som kan være nyttig og gjenkjennelig for andre fagpersoner som arbeider innenfor samme tematikken. Utfordringen er å finne den forskningsmetoden som kan hjelpe meg med å gjøre beskrivelsen mest mulig reell ut i fra forskningsprosjektets rammer og muligheter. Kapittelet starter med valg av forskningstilnærming og metode, for deretter å drøfte reliabilitet og validitet av forskningsprosessens innsamling og analysing av datamaterialet. Til slutt vil jeg reflektere rundt viktige etiske aspekter.

Å velge metode innebærer at man tar beslutninger som er basert på hvordan man vil svare på problemstillingen, for videre å redegjøre for sine metodiske valg og forklare så detaljert som mulig hva man har gjort på veien frem til forskningsresultatene man har fått. I dette forskningsprosjektet er målet å beskrive fenomenet kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av ASK og hans kommunikasjonspartnere i naturlige situasjoner, slik den framstår for meg som forsker og observatør. I tillegg til selve beskrivelsen som gir et deskriptivt bilde av virkeligheten, inneholder beskrivelsene observatørens fortolkninger, vurderinger og refleksjoner (Vedeler, 2009). Gjennom en fenomenologisk tilnærming vil jeg prøve å utforske fenomenet kommunikasjon med et ønske om å få en dypere forståelse av kommunikasjonsdeltakerens erfaringer. En fenomenologisk tilnærming gir meg som forsker muligheten til selv å kunne beskrive og forstå det man utforsker uten forkunnskap, uten forventninger, uten hypoteser og uten teori av tradisjonell karakter.

3.1 Valg av forskningstilnærming

Innenfor samfunnsforskning finnes det to hovedtilnærminger, kvalitativ og kvantitativ. Kvantitative forskningstilnærminger kjennetegnes oftest ved bruken av store utvalg, og få variabler, med fokus rettet mot utbredelse, sammenhenger og generalisering. Kvalitativ forskningstilnærminger kjennetegnes ved sin fortolkende tilnærming ofte bestående av et lite utvalg med fokus på helhet og nyanser (Vedeler, 2009). Målet med forskningsprosjektet er å gjøre en beskrivelse av fenomenet kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av ASK og hans kommunikasjonspartnere i deres naturlige miljø, for gjennom eksemplifisering å oppnå en større forståelse for det som skjer. Kvalitativ forskningstilnærming vektlegger forståelse fremfor generalisering (Maxwell, 1992). Ut i fra dette ble kvalitativ forskningstilnærming et naturlig valg for forskningsprosjektet. En fyldig og detaljert beskrivelse produsert ved hjelp av kvalitativ metode kan suppleres med informasjon fra et kvantitativt datamateriale. I starten av prosjektet ble det vurdert å benytte seg av kvantitativ tilnærming som et supplement til den kvalitative tilnærmingen. Ved bruken av kvantitativ tilnærming ville jeg eksempelvis fått frem variasjoner i bruken av kommunikasjonsmetoder mellom ulike elever.

3.2 Kasusstudiedesign

”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, s. 653).

Kasusstudie er i følge Gall, Gall og Borg (2007) et passende design å bruke når man ønsker å forske på et fenomen innenfor fenomenets naturlige område. Et slikt fenomen kan for eksempel være en prosess, en hendelse eller en person (Gall, m. fl., 2007). Med forskningsprosjektet ønsker jeg å gjøre en beskrivelse av fenomenet kommunikasjon ved bruken av eksemplifisering gjennom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Målet er å gjøre en beskrivelse av

kommunikasjonen som er mellom eleven og hans kommunikasjonspartnere. I følge Gall m. fl., (2007) er mål om å ”beskrive” et fenomen, en av tre årsaker til å velge kasestudie som forskningsdesign. De to andre kan være å ”forklare” eller å ”evaluere” et fenomen. Ved valg av kasestudie som design for forskningsprosjektet, gir det meg muligheter til å innhente fyldig og kontekstuell dybdeinformasjon av elevens kommunikasjon i hverdagslige og rutinemessige situasjoner. Samspill og dialog oppstår mellom kaseeleven og hans kommunikasjonspartnere. Kasestudieforskning inkluderer både single og multiple casestudier (Yin, 2009). Siden jeg studerer ett enkelt individ er designet i min undersøkelse et *single kasestudie*.

3.2.1 Styrker og svakheter

Ved bruken av kase-design mister en forsker muligheter for generalisering (Gall. m. fl., 2007). Jeg velger med det bort muligheten til å trekke generelle konklusjoner av forskningsarbeidet. Derimot gir kase-designet forskeren muligheter til å illustrere et typisk eller utypisk fenomen innenfor en tematikk, som andre vil kunne gjenkjenne og dra nytte av i senere arbeid og liknende problematikk (Gall. m. fl., 2007). I forhold til oppgavens problemstilling gir kase-designet forskeren muligheter til å beskrive hvordan kommunikasjonen er mellom en elev som benytter seg av ASK og hans talespråklige kommunikasjonspartnere. Denne måten å fremstille forskning er lærerikt og nyttig innenfor spesialpedagogisk arbeid. For selv om dette er beskrivelse av kommunikasjonssituasjonen til en spesiell elev, vil man kunne gjenkjenne problematikken og lære av teorien gjennom eksempelet som blir presentert.

3.3 Valg av metode

Innenfor kvalitative kasestudier finnes det mange ulike forskningstilnæringer som kan brukes for å få innholdsrike data. I min oppgave ville jeg forske på fenomenet kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av ASK og hans kommunikasjonspartnere. I forhold til forskertradisjonen innenfor kommunikasjon og

språkutvikling har den tidligere vært basert på tester og språkprøver (Vedeler, 2009). Nå er det imidlertid en økende interesse for å supplere tester og språkprøver med kunnskap skaffet gjennom observasjoner av kommunikasjon og språkbruk i naturlige situasjoner (Vedeler, 2009). ”Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om verden slik vi oppfatter den, direkte igjennom våre sanser og følelser” (Vedeler, 2009, s. 9). Jeg velger observasjon som metode for dette forskningsprosjektet fordi jeg ønsker å finne informasjon om hvordan kommunikasjonen er, og gjøre en beskrivelse av det som skjer.

3.3.1 Observasjon

Vedeler (2009) framstiller observasjonsmetoden som viktig når man ønsker å gjøre beskrivelser av personer i dagligdagse settinger. Observasjon som metode har sin styrke ved at den framstår som direkte. En spør ikke folk hva de gjør eller hvilke holdninger de har, men observerer og lytter til kommunikasjonen mellom eleven og hans kommunikasjonspartnere og fortolker det ut i fra konteksten. I dette tilfellet er konteksten elevens skolehverdag. Observasjon som forskermetode har sine metodiske begrensninger. I observasjonsstudiet er det forskeren selv eller observatøren som er selve instrumentet. Det er observatøren som tolker virkeligheten gjennom egne verdier, holdninger og erfaringer (Vedeler, 2009). Den kan påvirke observasjonens fokus (Postholm, 2005), og det oppstår fare for subjektivitet. I den sammenheng vil jeg trekke frem De Vaus (2002). Han mener at observasjoner vi gjør alltid vil påvirkes av vår bakgrunn, men i tillegg legger han vekt på den teoretiske bakgrunnen, enten den ligger implisitt eller eksplisitt i oss. Det er teorien som gjør oss i stand til å holde en fokusert observasjon. Videre vil min teoretiske bakgrunn hjelpe meg med å analysere det jeg ser. Ut i fra det vil teori gi mening til observasjonene, og gjøre at vi kan se mønstre som vi ellers ikke hadde lagt merke til (De Vaus, 2002). En annen begrensning med observasjon som metode er at observatøren selv vil kunne påvirke situasjonen bare ved å være tilstede (Vedeler, 2009). I forhold til egen forskning og problemstilling vil det alltid være et spørsmål om pedagoger og assistenter i de ulike

observerte situasjonene lot seg påvirke av min tilstedeværelse. Det er derfor mulig at situasjoner jeg observerer viser noe annet enn det som var planlagt.

3.3.2 Feltnotat

Problemstillingen fokuserer på hvordan kommunikasjonen er. Målet med prosjektet er å beskrive samspill og dialog mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans kommunikasjonspartnere. Med det som utgangspunkt trengte jeg en metode som gav meg muligheter til å sette ord på den kommunikasjonen som var. I begynnelsen av forskningsprosjektet vurderte jeg å benytte både observasjonsskjemaer og feltnotater. Før selve observasjonsuka gjennomførte jeg to pilotundersøkelser som gav meg viktige erfaring i forhold til hvordan jeg skulle legge planen videre. Under gjennomførelsen av pilotundersøkelsene forsto jeg at dersom jeg skulle kunne ”fange” det jeg hadde ønsket om, ville ikke et skjema strekke til. Ved bruken av observasjonsskjema ville jeg blitt for opptatt av å sette streker, fremfor virkelig å bruke øynene og ørene på det jeg var ute etter, nemlig en dyp og mer helhetlig forståelse. Derfor falt valget naturlig på bruken av en mer usystematisk innsamlingsmetode (Bjørndal, 2002). Metoden er usystematisk fordi jeg på forhånd ikke har satt opp kategorier for hva jeg skal observere og notere. Den er likevel systematisk fordi jeg må være presis i forhold til det jeg noterer ned.

Er feltnotatene fyldige og tette nok, kan dette være med på å gjøre et kasus ”levende”. Beskrivelser som er så detaljerte at de kan gjenskape en situasjon og konteksten rundt for leseren, benevner Gall m.fl. som *tykke beskrivelser* (Gall m. fl., 2007, s. 451). Verktøyet tykke beskrivelser ble først benyttet av antropologer, i forhold til å lage komplette skriftlige beskrivelser av et kulturelt fenomen. Det handler om å beskrive og få fram den stemningen jeg som observatør har sett, ved å velge de ord som beskriver situasjonen på en mest mulig korrekt måte. Jeg velger å benytte meg av tykke beskrivelser fordi denne metodiske fremstillingen passer til problemstillingen, og i følge Gall, Gall og Borg (2007) er et godt verktøy innenfor kasusforskning. I fremstillingen av funnene har jeg beskrevet observasjonene så detaljerte og nøyaktige

som mulig. Det gir leseren et mer levende bilde av observasjonene og han kan lettere sette seg inn i situasjonen (Gall, m. fl., 2007).

3.4 Utvalg

I kvalitative studier med kassdesign er det nødvendig å gjøre et utvalg av informanter (Yin, 2009). Det vil si at man skal finne en informant som er strategisk interessant og meningsfylt for prosjektet. Vedeler (2009) sier at man må velge informanter ut i fra en vurdering av hvor informasjonsrike de vil være i forhold til tema og forskerfokus. Jeg skulle observere kommunikasjon mellom en elev som benytter av ASK og hans kommunikasjonspartnere og hadde følgende utvalgsriterium: *En elev som benytter seg av ASK.*

For å finne en informant som kunne passe til problemstillingen tok jeg kontakt med rektor på min tidligere praksisskole. Rektor la frem spørsmålet på et avdelingsmøte. Deretter fikk jeg kontakt med en spesialpedagog som arbeidet med en elev som var aktuell for problemstillingen. Da formalitetene var klare satte jeg i gang med å planlegge gjennomføring av observasjonen.

3.5 Forberedelser til observasjon

Ettersom det først og fremst er observatøren som er instrumentet i observasjon som forskningsmetode, er det nødvendig at observatøren er seg selv bevisst på hvordan en virker inn på observasjonsfeltet (Vedeler, 2009). Observatøreffekten handler om i hvilke grad og på hvilken måte observatøren virker inn på dem han observerer, og om dette fører til endret atferd som ikke gir representative data (Vedeler, 2009). En måte å forebygge dette på er å gjøre seg kjent på forhånd, venne elevene eller andre informanter til at man er der, og prøve å gli mest mulig inn i miljøet man skal observere. I den sammenheng må forskeren bruke tid på trening til observasjon (Vedeler, 2009).

Jeg valgte å investere i to ”pilotdager” i forkant av observasjonsuka. Målet med den første ”pilotdagen” var å gjøre meg kjent innenfor forskerkonteksten, presentere prosjektet for personalet og danne meg et førsteinntrykk av eleven, som jeg i denne oppgaven velger å kalle Ola.

Dagen startet med en omvisning i klassens lokaler, hvor jeg fikk laget meg en skisse over området. Videre brukte jeg dagen til å følge Ola i hans aktiviteter. Her fikk jeg også presentert meg for hans medelever. I samtaler med personalet forklarte jeg prosjektets mål og innhold. Personale som ville stille spørsmål til arbeidet fikk anledning til det. Jeg ville at personalet på skolen skulle føle seg trygge på hvorfor jeg skulle være der og hva jeg skulle gjøre. I den sammenheng var det viktig for meg i presentasjonen av prosjektet å presisere ovenfor personalet at jeg skulle være tilstede i undervisningen for å observere kommunikasjon, ikke undervisning og pedagogiske opplegg.

Prosjektets andre ”pilotdag” ble brukt til utprøving av observasjonsmetoder og trening på observatørrollen. En observatør kan oppfattes som en inntrenger. I den sammenheng bør en vise sosial følsomhet ovenfor observasjonsmiljøet man trer inn i (Vedeler, 2009). Jeg trer inn i forskerfeltet som utdannet lærer med arbeidserfaring som støttepedagog for barn med språkvansker. I tillegg har jeg med meg faglig kompetanse som jeg har tilegnet meg gjennom studiet det siste halvannet året. Ettersom det først og fremst er observatøren som er instrumentet i observasjonsmetoden, er det viktig at jeg som observatør bevisstgjøres på hvordan min bakgrunn og kompetanse kan virke inn på observasjonsfeltet. Selv følte jeg en unaturlighet ved det å skulle være passiv i denne situasjonen. Til vanlig ville jeg vært i klasserommet for å hjelpe elever og delta i aktiviteter. I løpet av ”pilotdagen” fikk jeg etter hvert et mer naturlig forhold til observatørrollen.

3.6 Gjennomføring av observasjon

Observasjonen ble gjennomført i løpet av en skoleuke, vinteren 2011. Jeg var på skolen fem dager, og fulgte eleven gjennom disse dagene. Jeg fikk være med å observere alle aktiviteter Ola var en del av. Dette innebar praksis på tilrettelagt arbeidsplass, aktivitetsdag, undervisning og andre fellesaktiviteter på skolen. Jeg tok aldri Ola ut av hans daglige aktiviteter, dette fordi jeg var ute etter å se på fenomenet kommunikasjon i elevens naturlige situasjoner. Jeg valgte å følge han gjennom en skoleuke. Erfaringene tilsier at en som observatør vil få en naturlig metning av data rundt dette tidspunktet (Gall, Gall & Borg, 2007). Som observatør følte jeg også at de fem dagene gav meg et bilde av kommunikasjonen mellom eleven og hans kommunikasjonspartnere på skolen. Ut i fra det valgte jeg å avslutte datainnsamlingen når jeg ikke lenger fikk ny sentral informasjon, og når dataene gav meg et utgangspunkt til å kunne gjøre fullstendige og tykke beskrivelser.

Under observasjonene plasserte jeg meg i utkanten av aktivitetene, der jeg kunne se kommunikasjonen mellom eleven og hans kommunikasjonspartnere på en god måte. Siden Ola benytter seg av tegn - til - tale, var det viktig å sitte der man kunne se ansikt og kroppsspråk tydelig. Til tider kunne det være en utfordring, siden elevene og assistentene forflyttet seg. I disse situasjonene flyttet jeg meg rundt i rommet hvor sikten var bedre. Det virket på meg som dette var en klasse som var vant med at nye mennesker kom innom og var til stede i klasserommet. Gjennom observasjonssituasjonene valgte jeg å sitte med loggbok og skisseblokk. I loggboken skrev jeg ned både enkeltepisoder og beskrivelser av hva som skjedde. I skisseblokken tegnet jeg ned kontekst og fylte detaljert inn hvor personene befant seg i rommet. Valg ble gjort underveis i forhold til hvor fokuset mitt var under situasjonene jeg observerte. Feltnotatene jeg sitter igjen med er et resultat av de valgene jeg gjorde der og da.

Etter hver observasjonssekvens skrev jeg ned hendelsesforløpet, tanker og en beskrivelse av selve konteksten. Dette gjorde jeg for lettere å huske vesentlige faktorer jeg observerte. Bruken av skisseblokk ble et viktig metodisk verktøy, da jeg

ikke valgte å benytte meg av video. Hver observasjonssekvens startet med skissering av konteksten, for lettere å huske antall deltakere og hvor personene var plasserte i forhold til hverandre og hvordan personene forflyttet seg i forhold til hverandre. Denne måten å arbeide og bearbeide på ga meg muligheter til å få en større oversikt og bli bedre kjent med datamaterialet (Vedeler, 2009). Etter endt observasjonsdag transkriberte jeg datamaterialet og overførte de håndskrevne feltnotatene til et word-dokument. Disse transkriberte notatene ble til manus og utgangspunkt for videre analysing og drøftning av datamaterialet.

3.7 Bearbeiding av data

Man kan velge mellom mange ulike tilnærminger for analysing av empirisk materiale. Det som er felles er at man har en fortolkende tilnærming av funnene (Dalen, 2004). I en observasjonsstudie med kvalitativt design vil resultatenes validitet stå og falle på om beskrivelsene som er gjort på grunnlag av observasjonene er gode nok (Vedeler, 2009). Observatørens beskrivelser blir leserens øyne, ører og sanser (Vedeler, 2009).

Etter første gjennomgang av observasjonsmaterialet kom det frem at jeg i hovedsak hadde tre typer data. For det første hadde jeg data som inneholdt hva som skjedde de ulike dagene og under aktivitetene. Disse notatene var i stikkordsform og inneholdt mellom annet informasjon om hvilke undervisning og aktiviteter Ola hadde deltatt i. Den andre typen informasjon besto av detaljerte beskrivelser av kommunikasjonssituasjoner som var direkte knyttet til prosjektets forskerspørsmål. Disse beskrivelsene var mer detaljerte og konkrete, og inneholdt direkte sitert tale og detaljerte situasjonsbeskrivelser. Den tredje og siste typen data besto av forskerens egne refleksjoner og tanker i forhold til det observerte materialet.

Beskrivelser i observasjonsstudier må gjøres ut fra forskningens fokus og den overordnede problemstillingen (Vedeler, 2009). De beskrivelsene jeg gjør skal være

faktiske og relevante, og gi både deskriptiv og reflektert informasjon. Den deskriptive informasjonen skal være presis, konkret, detaljert og faktarettet. Den reflekterte informasjonen handler om observatørens personlige tolkninger og refleksjoner. Utfordringen er å gjøre beskrivelsene av datamaterialet uten å ”viske” vekk skillet mellom datamaterialets deskriptive data og forskerens reflekterte informasjon. I praksis ble dette gjort ved å fremstille deskriptive data gjennom illustrasjoner som blir skilt ut fra selve teksten.

Etter transkribering gikk jeg systematisk gjennom datamaterialet. Målet var å lete etter likheter og forskjeller innenfor datamaterialet for å få frem nyanser og variasjoner. Dette ble gjort ved å kode datamaterialets innhold opp mot forskningsprosjektets problemstilling og forskerspørsmål. Gjennom en nærmere definert kodingsprosess utvikles teori omkring sentrale fenomener i det empiriske materialet (Dalen, 2004). I praksis ble de to forskerspørsmålene kodet inn etter temaområder. Det første spørsmålet: *Hvordan blir kommunikasjon, talespråk og tegn brukt i samspillet mellom en elev med ASK og hans kommunikasjonspartner?* ble kodet ut i fra to hovedkategorier, elevens kommunikasjonsmetoder og kommunikasjonspartnerens kommunikasjonsmetoder. Innenfor disse to gruppene ble det videre delt inn i underkategoriene verbal og ikke- verbal kommunikasjon. Det andre spørsmålet: *Hva kjennetegner dialogen mellom eleven og hans kommunikasjonspartner?* Ble datamaterialet delt inn etter elev og kommunikasjonspartner. I praksis ble kodingen gjort ved bruk av ulike farger som ble knyttet til de ulike temaområdene i forskerspørsmålene. Hvert tema sin farge. ”Fargeleggingen” av teksten gjorde at temaområdene kom tydeligere frem i datamaterialet, og jeg fikk et bilde av hvilke temaområder som utpekte seg for oppgavens videre drøftning.

3.8 Reliabilitet og validitet

Når man gjør forskning er det viktig at den blir mest mulig troverdig i graden av validitet og reliabilitet. I denne oppgaven har jeg valgt en type forskning hvor

formålet ikke er å trekke kausale slutninger, men å beskrive fenomenets tilstand slik de er. Denne typen studier går ofte under benevnelsen deskriptive studier.

3.8.1 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).

I kvalitativ observasjonsforskning er det først og fremst observatøren som er instrumentet i forskningens gjennomførelse. Som observatør går jeg inn i observasjonen med en egen oppfatning av teori som er knyttet til det man skal observere. Alle har vi en subjektiv tolkning av situasjoner. Jeg som lærer og kommende spesialpedagog har min måte å tolke en læringssituasjon på. Gjennom mine tolkninger og individuelle oppfatninger av teorien, vil jeg antakeligvis se og oppfatte kommunikasjonen mellom Ola og hans kommunikasjonspartnere på en annerledes måte enn det assistentene og pedagogene i klassen vil gjøre. Dette blir kalt teoriladet observasjon. Teoriladet observasjon blir kritisert ved at resultatene kan bli tilfeldige og kan være preget av forskerens førforståelse. Dette medfører at det blir vanskelig for andre å skulle kunne etterprøve resultatene. Forskningens reliabilitet eller påliteligheten styrkes når prosessen beskrives trinn for trinn (Vedeler, 2009). For å begrunne mine funn redegjør jeg for min førforståelse av feltet gjennom den teorien jeg har presentert, og beskriver gjennomføringen av prosjektet detaljert og nøyaktig.

3.8.2 Validitet

Validitet er et begrep som refererer til sannhetsgehalten i datamaterialet man har samlet, og i hvilken grad undersøkelsen og resultatene er velbegrunnet og troverdige (Vedeler, 2009). Maxwell (1992) hevder at det er nødvendig å se validitet som noe relativt, avhengig av formålet og omstendighetene rundt forskningen. Forsknings validitet ligger ikke i bestemte prosedyrer eller metoder, men i de slutningene man trekker etter å ha benyttet dem. Dermed er validitet noe som refererer til selve

redegjørelsene, ikke til data eller metoder (Maxwell, 1992).”Thus, it is always possible for there to be different, equally valid accounts from different perspectives” (Maxwell, 1992, s. 283). Dette betyr at ulike beskrivelser av samme hendelse kan være like pålitelige, noe som antyder at redegjørelsene til flere personer til sammen vil gi et mer fullstendig bilde av verden enn hver enkelt alene. Maxwell (1992) presenterer fem validitetskriterier for kvalitative undersøkelser:

- Deskriptiv validitet
- Fortolkningsvaliditet
- Teoretisk validitet/begrepsvaliditet
- Generaliseringsvaliditet
- Evalueringsvaliditet.

Disse fem kategoriene er basert på den typen forståelse Maxwell (1992) mener man er ute etter å oppnå i kvalitativ forskning generelt. Tidligere i oppgaven har jeg gjort rede for generaliseringens uteblivelse i bruken av kasusstudie som forskningsdesign. Mens evalueringsvaliditet dreier seg om vurderinger av det man observerer (Maxwell, 1992). I dette forskningsprosjektet er det ikke lagt vekt på evaluering. Videre i dette avsnittet velger jeg derfor å fokusere på deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet og teoretisk validitet.

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet blir sett på som grunnleggende for de fire andre typene validitet og handler om hvor nøyaktig datainnsamlingen har vært. Det handler om i hvilken grad jeg som forsker fikk med meg det som skjedde i de observerte situasjonene, og om det jeg så og hørte var faktiske data. Formålet til kasusstudie blir å se datamaterialet i sammenheng med teorien jeg har gjort rede for. Maxwell (1992) deler den deskriptive validiteten i to grupper: *primær og sekundær deskriptiv validitet*.

Primær deskriptiv validitet handler om det jeg faktisk ser, hører og opplever.

Sekundær deskriptiv validitet sier noe om utsagn og hendelser som skjedde, men på et tidspunkt observatøren ikke var til stede (Maxwell, 1992). I dette prosjektet er

innsamlingen av datamaterialet gjort gjennom primære observasjonsbeskrivelser. I løpet av dagene jeg var ute og gjorde observasjon kom jeg flere ganger i snakk med personalet. Gjennom disse uformelle samtalene kan jeg som observatør ha fått presentert tilfeller med informasjon som kan ha vært med på å påvirke mine data, sett i sammenheng med de primære observasjonene som ble gjort. Dette momentet kan utgjøre en trussel mot deskriptiv validitet, da ingen redegjørelse eller fremstilling kan innebære absolutt alt som skjer (Maxwell, 1992). En annen trussel mot deskriptiv validitet er at de observasjonene og beskrivelsene jeg har gjort ikke er nøyaktige nok. I forhold til at forskningsprosjektet fokuserer på fenomenet kommunikasjon, var det en utfordring for meg som observatør å få med seg alt av ikke- verbal og verbal kommunikasjon i en og samme kommunikasjonssituasjon. Ved å lage detaljerte skisser styrket jeg den deskriptive validiteten. Dette var et godt verktøy for å fange den ikke – verbale kommunikasjonen.

Fortolkningsvaliditet

God validitet kan ikke bare sikres ved bruk av visse metoder eller prosedyrer, men avhenger også av hvordan jeg som forsker beskriver virkeligheten på bakgrunn av datamaterialet. Som forsker er min forståelse av det observerte preget av en teoribestemt førforståelse ut i fra erfart praksis og faglig bakgrunn (Wormnæs, 2009). Vi forstår det vi observerer påvirket av teorien vi tilegner oss. Fortolkningsvaliditet har fokus på deltakerens perspektiv. I følge Maxwell (1992) er det viktig å få tak i betydningen av ulike hendelser og utsagn for deltakerne, og at redegjørelsen bygger på deres ord, begreper og andre språklige uttrykk. I den sammenheng må man være bevisst på at hendelsene først er tolket av den observerte personen, og deretter tolkes dette igjen av forskeren (Maxwell, 1992). Det er da viktig at man som forsker gjøres bevisst på sitt eget og informantenes perspektiver. Gall, Gall og Borg (2007) deler forståelsesperspektivet i to, ”emic” og ”etic”. ”Emic” er perspektivet slik som informantene ser det, det vil si et innenfra perspektiv, mens ”etic” er forskerens perspektiv sett utenfra. I forhold til eget prosjekt er ”emic” svak ut i fra at forskningen er gjort kun ved bruk av observasjon. Dette resulterer i et datamateriale som er tolket ut i fra mitt ”epic” perspektiv. En forsterkning av fortolkningsvaliditeten og ”emic”-

perspektivet ville i dette tilfellet vært å gjennomføre intervjuer av elevens personale som et supplement til observasjonsmetoden. Disse intervjuene kunne gitt en utdypende informasjon i forhold til hvordan personalet opplevde kommunikasjonen med eleven. Ut i fra prosjektets tidsrammer valgte jeg å se bort i fra kombinertdesign.

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet skiller seg fra deskriptiv og fortolkende validitet ved at det omhandler de overordnede teoretiske konstruksjonene og begrepene forskeren har med seg, eller utvikler i løpet av studien (Maxwell, 1992). Som forsker tar jeg utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, men tar i tillegg i bruk mine teoretiske forestillinger og begreper. Her dreier det seg om i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender, gir oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som studiet omfatter (Dalen, 2004). Målet i forskningsprosjektet er å gjøre en beskrivelse av kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av ASK og hans kommunikasjonspartnere. I observasjonsforskning vil den viktigste trusselen mot begrepsvaliditet være dårlig definerte og operasjonaliserte begreper (Vedeler, 2009). Begrepsoperasjonalisering handler om at en operasjonell definisjon av et begrep skal fungere som en bro mellom de observerbare indikatorene og den teoretiske definisjonen av begrepet (Kleven, 2002). I den sammenheng la jeg vekt på tydeliggjøring av prosjektets teoretiske utgangspunkt. Siden fenomenet kommunikasjon er et sentralt teoretisk begrep i prosjektet, var det viktig for meg å bruke tid på dette, og presentere ulike teoretiske syn på begrepet. Dette gjorde jeg for å ha en teoretisk bredde i møte med empirien.

3.9 Ethiske refleksjoner

”Kunnskap vs. beskyttelse”

Etikk handler om verdisyn og generelle prinsipper for hva man bør gjøre (Vedeler, 2009). Dette avsnittet vil ta utgangspunkt i forskningsetiske utfordringer i forhold til eget forskningsprosjekt. Utgangspunktet for denne gjennomgangen er

forskningsetiske retningslinjer fra NESH 2006, som er et hjelpemiddel for forskeren. Retningslinjene har ikke samme funksjon som lover, likevel kan enkelte av normene også være nedfelt i lovgivningen, og på denne måten overlapper de hverandre noe (NESH, 2006). For meg har retningslinjene fungert som hjelp til å utøve skjønn og ta velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn innenfor forskningsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) skriver at begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. I tråd med retningslinjene er prosjektet meldt inn til NSD. Etter gjennomgang av meldeskjemaet kom NSD frem til at prosjektet ikke medfører meldeplikt etter personopplysningslovens § 31 og § 33. Dette begrunnes ved at prosjektet utelukkende skal samle inn opplysninger gjennom observasjon, og at notatene som blir gjort vil være anonymiserte (Vedlegg 1).

Grunnleggende respekt for menneskeverdet

Det første og viktigste punktet i retningslinjene til NESH (2006) er at man som forsker skal arbeide ut i fra grunnleggende respekt for menneskeverdet. En omfattende retningslinje som gjelder både ved valg av tema, forholdet til de som studeres og formidling av resultatene. For dette forskningsprosjektet var det grunnleggende viktig å vise respekt for eleven. Dette gjorde jeg for eksempel ved å velge bort å observere situasjoner hvor eleven virket sliten og misfornøyd. Dette handler om at vår ”rett” til å søke kunnskap må balanseres mot deltakerens rett til å være privat og hensynet til deres verdighet og rett til å få bestemme over seg selv (Vedeler, 2009).

Krav om respekt for integritet, frihet og medbestemmelse

”De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen” (NESH, 2006).

Forskningsprosjekter skal ikke settes i gang før det er innhentet informert og fritt samtykke fra deltakerne. Et fritt samtykke vil si at det er avgitt uten press eller begrensninger. At samtykket er informert betyr at personen orienteres om det som gjelder hans/hennes deltakelse i undersøkelsen, og at informasjonen gis på en slik måte at det er forståelig for den enkelte (NESH, 2006). I forhold til prosjektet sendte jeg ut informasjonsskriv til observasjonsskolen og foreldrene til Ola (Vedlegg 2). I skrivet presenteres hensikten med studiet og informasjon om at deltakelsen er frivillig og at man når som helst kan trekke seg. Ola er en elev med Down- syndrom og autistiske trekk. Han er over atten år, men har manglende samtykkekompetanse. Etter at foreldrene til Ola hadde innvilget samtykket gav jeg Ola informasjon om prosjektet og pratet med han om at jeg skulle være sammen med han en uke.

4. Presentasjon av data

I dette kapitlet skal jeg presentere mine funn. Presentasjonen er organisert med utgangspunkt i oppgavens to forskerspørsmål:

- *Hvordan blir kommunikasjon, talespråk og tegn brukt i samspillet mellom en elev med ASK og hans kommunikasjonspartner?*
- *Hva kjennetegner dialogen mellom eleven og kommunikasjonspartneren?*

Under det første forskerspørsmålet vil jeg presentere kjennetegn ved Olas kommunikasjonsform i samspill og dialog med sine kommunikasjonspartnere i skolen. Deretter følger en beskrivelse av kjennetegn og tendenser ved kommunikasjonspartnerne til eleven. Denne oppdelingen av forskerspørsmålet tar utgangspunkt i spørsmålets to aktører: eleven og kommunikasjonspartnere. I det tredje temaet velger jeg å se nærmere på kjennetegn ved selve dialogen:

- Kjennetegn ved dialogens utførelser.
- Hvilke kjennetegn har dialogen?
- Hvem tar initiativ?
- På hvilke måter blir det gitt respons?

Materialet jeg presenterer tar utgangspunkt i kunnskap tilegnet via observasjon. Før jeg går videre inn å illustrere utvalgte situasjonseksempler på elevens og kommunikasjonspartners samspill og dialog gjøres en beskrivelse av Olas skolehverdag. Beskrivelsen danner grunnlaget for videre analyser av materialets funn og tendenser.

4.1 Olas skolehverdag

Ola er en elev i starten av tjueårene med Down Syndrom og autistiske trekk, som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I hovedsak bruker han tegn til tale. Olas diagnoser og vansker kan alle være mulige forklaringer på det som kjennetegner hans kommunikative fungering. Hvor mye som kan tillegges diagnosene er derimot vanskelig å avgjøre.

Dette er Olas siste år på videregående skole i tilrettelagt klasse. I den sammenheng er han ute i tilrettelagt arbeidspraksis en dag i uka, de fire resterende dagene er han på skolen. Eleven tilhører en klasse på seks elever som holder til i et eget skolebygg. Bygget ligger godt plassert i utkanten av selve skoleområdet. Bygget består av to fellesrom; aktivitetsrom og kjøkken, fem mindre grupperom, en gang, garderober og toaletter til elever og personalet. Inngangen til bygget er tilrettelagt med rampe for rullestolbrukere. Innvendig er bygget malt i lyse farger med vinduer vendt ut mot parkeringsplassen og resten av skoleområdet.

Olas skoledag starter med en oppstart for hele klassen. Der blir det blant annet gitt informasjon om hva som står på dagsplanen for den enkelte elev. Hver dag inkluderer en kombinasjon av én til én undervisning og ulike fellesaktiviteter med resten av klassen. Ola er en aktiv elev, og tar også del i fellesaktiviteter som går utenfor egen klasse. En dag i uka er han med på felles kroppsøving med en annen klasse på skolen. I tillegg til faste aktiviteter og undervisning har elevene i Olas klasse en felles lunsj og pause midt på dagen. Skoledagen blir avsluttet med praktiske oppgaver av ulik slag, blant annet å tømme søppel og rydde kjøkken. Ola har alltid med seg en assistent som følger han gjennom dagen.

4.1.1 Kommunikasjon med Ola i skolehverdagen

I løpet av skolehverdagen er Ola deltakende i ulike former for undervisning og aktivitet. Under observasjonsuken fikk jeg observere eleven i fellesaktiviteter og én til

én undervisning. Etter en nærmere gjennomgang av datamaterialet viser det at Ola kommuniserer gjennom talespråk, tegn og gester. Talespråket er begrenset og består mye av enkeltord. Disse ordene blir støttet opp med en vekslende bruk av tegn. I tillegg blir mye av Olas kommunikasjon kommunisert gjennom gester, kroppsspråk og tydelige ansiktsuttrykk.

I forhold til elevens kommunikasjonspartnere på skolen, kjennetegnes den først og fremst ved bruken av et tydelig talespråk, med vekslende grad av tegn som støtte. Ola deltar både i én til én undervisning og i fellesaktivitetene. Feltnotatene viser en hyppigere bruk av tegn i én til én undervisning, mens tegnbruken var mer varierende i fellesaktivitetene, hvor utfordringene i forhold til kommunikativ inkludering er større. Denne oppgaven fokuserer på en elev som benytter seg av ASK i sin kommunikasjon med en annen talespråklig part, og hvordan samspillet og dialogen fungerer. Ut i fra det velger jeg å ta utgangspunkt i de fellesaktiviteter jeg observerte. Dette på bakgrunn av at fellesaktivitetene i et større perspektiv gir et mer reelt bilde av den kommunikative hverdagen til Ola.

4.2 Illustrasjon av utvalgte eksempler

For presentasjon av datamaterialets mest framtrepende tendenser har jeg valgt ut aktiviteter som inneholder konkrete eksempler på kommunikasjonssituasjoner som illustrerer materialets typiske tendenser. De illustrerte eksemplene danner grunnlaget for dybdeanalysen. I illustrasjonene vil det være eksempler på direkte tale, illustrert av transkribert tale. Bruken av transkribert tale gir leseren mulighet til å vurdere validiteten, samtidig som det gjør situasjonen mer levende (Vedeler, 2009). Illustrasjonene etterfølges av reflektert informasjon som knyttes til oppgavens problemstilling. Reflektert informasjon inkluderer i følge Liv Vedeler, personlige tolkninger av observasjonene og kan inneholde analyse (Vedeler, 2009).

4.2.1 Kjennetegn ved elevens kommunikasjon i samspill og dialog

Gjennom presentasjonen ønskes det å gå nærmere inn på fremtredende tendenser ved Olas kommunikasjon.

Oppstart

I løpet av observasjonsuken var jeg til stede under fire oppstarter. Oppstart er en aktivitet som har et tydelig program og som også har rom for improvisasjon. Ved valg av denne aktiviteten får jeg muligheten til å illustrere observerte variasjoner og likheter i Olas kommunikasjon. Eksempelet som illustreres viser hvordan eleven kommuniserer og uttrykker seg i samspill og dialog med sine kommunikasjonspartnere. Målet med denne illustrasjonen er å beskrive hvilke kommunikasjonsmetoder som er typiske for Olas kommunikasjon.

Oppstart er en av klassens syv fellesaktiviteter og finner sted 09.15 hver dag. Alle elever, assistenter og pedagoger er til stede. Aktiviteten blir ledet av en pedagog.

I klassens årsplan er hver enkelt fellesaktivitet presentert med detaljerte mål og innholds beskrivelser. Oppstart består av en rekke faste elementer eksempelvis sang og orientering knyttet til dagens timeplan. Målet med aktiviteten er å skape tilhørighet og fellesskapsfølelse blant elevene og gi hver enkelt elev en oversikt over dagens innhold. Her skal elevene lære om dager, måneder, værsymboler og temperatur. I tillegg skal de finne viktige og relevante avisoppslag fra dagens avis.

Aktiviteten oppstart finner sted i et stort gulmalt aktivitetsrom med grått gulv og vinduer på begge kortsidene av rommet. Dette rommet har flere bruksområder alt fra fellesaktiviteter, pauserom til gruppevis én til én undervisning. Rommet er delt i ulike grupperinger. Den ene delen består av en sittegruppe, hvor det er lagt til rette for fellessamlinger og fellesundervisning. I den andre delen av rommet er det lagt til rette for mer frie aktiviteter, eks: musikk og lettere treningsaktiviteter. I denne delen av rommet er det en reol med materiell. Det er rytmeinstrumenter, en gitar, en cd-spiller, sanghefter, treningsmadrasser, og et piano.

Selve oppstaren finner sted like innenfor døren, i sittegruppen. Denne sittegruppen består av et firkantet bord med stoler og en blå tremannssofa. På veggen ovenfor bordet henger det en whiteboard, hvor dagens dato og ukedag er skrevet med sort skrift. Over selve tavlen henger det en remse med flagg fra hele verden. På veggen ved siden av tavlen er det en korktavle med små kalenderlapper og kopier med ulike tegn fra tegn- til - tale boka. Under korktavlen er det en reol fylt med permer og ulike bøker. På toppen av reolen står det plastkurver fylt med pinner, fargestifter og tusjer. På bordet fremfor elvene ligger dagens avis.

Illustrasjon 1: Hvilken dag er det i dag?

Det er en tidlig tirsdagsmorgen og klokken er 09.15. Denne dagen er det tre elever og fem fra personalet som deltar i oppstarten. Elevene og assistentene setter seg ned rundt bordet etter hvert som de kommer inn i rommet. Ola setter seg på en stol øverst på den ene siden, med ansiktet vendt ut i rommet og opp mot tavlen. Jeg blir informert om at dette er hans faste plass. Olas assistent sitter ved hans høyre side. Selv har jeg satt meg i utkanten av gruppen, i enden av rommet, med blikket rettet mot Ola, assistenten og pedagogen. Pedagogen som leder oppstarten står like ovenfor Ola, og rett fremfor den hvite tavlen. Når alle er plassert, starter de opp med sangen: ”*Hvilken dag er det i dag?*”. Ved utførelse av sangen benyttes manuell tegnstøtte.

Hvilken dag er det i dag?

[Elver, pedagoger og assistenter synger]

Alle: *Hvilken dag er det i dag, hvilken dag er det i dag. Er det mandag?*

Pedagogen: ((Snur seg spørrende mot elevene)) *Er det mandag?*

Ola: *Neeeeiii...Ola....neii ((Tegn))...neiii Ola*” ((Rister på hodet ,flirer og tar seg til munnen))

Alle: *Hvilken dag er det i dag, hvilken dag er det i dag? Er det tirsdag?*

Pedagogen: ((Snur seg og ser spørrende på elevene)) *Er det tirsdag?*

Ola: *JAAAA! ((Tegn)) ((Nikker med hodet))*

Pedagogen: *Riktig Ola! I dag er det tirsdag.*

Etter at sangen er gjennomført, starter pedagogen opp med en hilsesang, hvor alle som er i rommet presenteres etter tur.

Illustrasjonen ovenfor framstiller et typisk eksempel på hvordan Ola kommuniserer og responderte på henvendelser. I eksempelet snur pedagogen seg til elevene og stiller hele gruppen et spørsmål, da svarer Ola ved å bruke hele fire kommunikasjonsuttrykk: talespråk, tegn, gester og kroppsspråk. Han rister på hodet, sier ordet nei, gjør tegnet for nei, flirer og tar seg til munnen. Illustrasjonen viser at Ola uttrykker seg og kommuniserer gjennom totalkommunikasjon.

4.2.2 Kjennetegn ved kommunikasjonspartnerens kommunikasjon

En av tendensene i det innsamlede datamaterialet var at personalet som jobbet i klassen brukte tegn på nøkkelord i enkelte setninger. Dersom det ikke ble benyttet tegn, viste kommunikasjonspartneren begrepet via peking på objektet eller med tydelig artikulering av ordet.

Illustrasjon 2: Hvilken dato, og hvilket vær har vi i dag?

Etter fellessangene oppstarten flytter pedagogen fokuset over på temaer knyttet til dagen i dag, dato og vær. Elevene er plasserte på samme måte, som under første illustrerte eksempel. Dette eksempelet er valgt ut fordi det får frem fremtredene tendenser i forhold til hvordan de ulike kommunikasjonspartnerne kommuniserte med eleven. Vi blir presentert for den bredden kommunikasjonspartnerne viste i kommunikasjonsmetoder for å inkludere eleven i de aktivitetene som skjer. I tillegg får eksempelet frem utfordringer ved bruken av spørsmål.

Hvilken dato, og hvilket vær har vi i dag?

- Pedagog: ((Ser spørrende på elevene)) *Hvilken dato og hvilket vær har vi i dag?*
((Peker ut vinduet))
- Alle: ((Stille)).
- Pedagog: *I dag er det tirsdag åttende ((tegn)) februar ((tegn)).*
- Alle: *Åttende februar!*
- Pedagog: ((Tar opp dagens avis og peker på værkartet i avsien)).
Det viser sol((Tegn)) og sky. Gradene viser minus fire ((Tegn)). ((snur seg og henvender seg til en av elevene, spørrende)) *Kan du tegne sol på tavla?*
- Eleven: ((Tegner på tavla)).

-
- Pedagogen: *Så flott!* ((Snur seg mot Ola)) *Kan du Ola tegne sky og skrive gradene?*
Ola: ((Nikker)) skriver tallet fire, fremfor setter han en liten strek.
Pedagogen: ((Ser spørrende på Ola)) *Ola hvor er skyen? Ola tegne sky?*
Ola: ((Peke på sola på tavla)).

Illustrasjonen ovenfor gir et eksempel på hvordan en kommunikasjonspartner kommuniserer med Ola i en fellesaktivitet. Vi ser av illustrasjonen at pedagogen benytter seg av et klart og tydelig talespråk. Hun bruker kroppen og snur blikket og kroppen i retning av den eleven hun ønsker å kommunisere med, og på den måten blir det tilrettelagt for at kommunikasjon skal kunne skje. For personalet som arbeidet i Olas klasse var tydelighet i blikk og kroppsspråk en gjennomgående tendens i kommunikasjonen mellom dem og eleven.

Videre viser illustrasjonen at pedagogen velger å uttrykke enkelte nøkkelord i setningene med tegn eller peking. Pedagogen illustrerer her tallet fire, ved bruken av fire fingrer, for deretter å bruke tegnet for måneden februar (trykke hendene sammen, som man gjør når man lager snøball). Videre tar pedagogen opp dagens avis fra bordet og finner frem til siden hvor det står om været. Pedagogen peker på værkartet i avisen mens hun forteller at det viser sol og sky. Igjen peker pedagogen på bildene som illustrerer ordene hun bruker. I tillegg til talespråket tar pedagogen i bruk tegnet for sol. Pedagogens bruk av tegnet sol, kan være et resultat av at dette er et tegn som er kjent for henne. Tegnet for begrepet sky blir ikke benyttet, i den sammenheng kan man spørre om denne utelatelsen av tegnbruk er et resultat av manglende tegnkompetanse hos pedagogen?

I siste del av illustrasjonen stiller pedagogen et spørsmål til Ola. Pedagogen snur seg mot Ola: ”*Kan du Ola tegne sky og skrive gradene?*”. Spørsmålet blir stilt ved at pedagogen bruker talespråk. Oppgaven eleven får er at han skal løse to oppgaver, som blir stilt i samme spørsmålssetning. Ola responderer ved å nikke, han tar i mot tusjen og går til tavla for å skrive. Han utfører oppgaven ved å skriver tallet fire, og fremfor firetallet setter han en liten strek. Pedagogen ser på tavla og ser spørrende på Ola:”

Ola hvor er skyen? Ola tegne sky?''. Eleven har utført en av oppgavene, men fokuset til pedagogen er plassert på at det mangler en sky på tavlen.

4.2.3 Hva kjennetegner dialogen mellom eleven og kommunikasjonspartneren?

I løpet av observasjonene jeg gjorde og den videre bearbeidingen av materialet vistest det en tendens til at dialogen mellom de to partene i stor grad var preget av spørsmål og svar. Hvor personalet stiller spørsmålet, mens elevene skal komme med svarene. I denne delen av presentasjonen vil jeg se nærmere på de mest fremtredende kjennetegnene ved dialogen. Hva kjennetegner dialogen mellom eleven og kommunikasjonspartneren? Hvilke typer henvendelser blir benyttet i kommunikasjonene mellom kaseeleven og hans kommunikasjonspartnere.

For å gi eksempler og illustrasjon på de tendensene jeg observerte velger jeg å ta utgangspunkt i en undervisningssituasjon. Selve undervisningssituasjonen er en forberedelse av en etterfølgende aktivitet, derav navnet: *Forberedelse av aktivitet*. Jeg velger å se nærmere på denne undervisningssituasjonen fordi den gir meg mulighet til å illustrere typiske kjennetegn ved dialogen mellom eleven og hans kommunikasjonspartnere. I observasjonsuken og de to ”pilotdagene” jeg var til stede i klassen fikk jeg observere undervisningssituasjoner som skulle danne grunnlaget for videre aktivitet. En læringssituasjon hvor det handlet om å gjøre seg klar for det man skulle jobbe med siden. Jeg har valgt ut å se nærmere på en av de tre forberedelsene jeg fikk observere. Denne er valgt ut fordi den inneholder typiske eksempler på hvordan en dialog kunne utspille seg mellom eleven og hans partnere.

Illustrasjon nr. tre og fire viser hvordan eleven handler ut i fra det spørsmålet han har fått, og hvordan pedagogen gir respons på dette. Illustrasjonene er begge eksempler på en type dialog som ble brukt mellom Ola og hans kommunikasjonspartnere.

Forberedelse av aktivitet

I denne undervisningssituasjonen er elevene og personalet plassert på samme måten og i samme kontekst som under aktiviteten oppstart. Ola har samme assistent, mens det skjer et skifte i forhold til hvem som leder aktiviteten.

Aktiviteten starter ved at pedagogen informerer elevene og assistentene om at det skal lages pai. En av elevene får da i oppgave å hente en tralle fylt opp av ingredienser, og sette den fremfor bordet hvor elevene sitter. Ingrediensene som er på tralla skal nå presenteres for elevene. Dette gjøres ved at alle de ulike ingrediensene blir sent rundt til elevene og assistentene. Pedagogen stiller spørsmål til eleven knyttet til ingrediensene som blir presentert.

Illustrasjon 3: Hvor mange vårløk?

Eksempelet er valgt ut fordi det gir en illustrasjon på kommunikasjonspartneres bruk av spørsmål og elevens besvarelse på spørsmålene som kommer. Når dialogen starter er pedagogen plassert nederst ved bordet, og i andre enden av bordet hvor Ola sitter. Det første som skjer er at pedagogen holder frem to pakker med vårløk. Eleven får pakkene og åpner dem.

Hvor mange vårløk Ola?

Pedagog: ((Ser spørrende på Ola)) *Hva er dette Ola? ((Holder frem to pakker vårløk)).*
 Ola: *Purre!*
 Pedagog: *Nei dette er vå...vååååå...*
 Ola: ((Hermer etter lydene)) *Vååårløk! ((Nikker)).*
 Pedagog: *Ja, riktig Ola, dette er våårløk, kan Ola telle vårløkene? ((Peker og viser))*
 Ola: ((Nikker)) *JA! ((Teller høyt)) En, to, tre, fire, fem, seks, sju, åtte...åtteee.*
 Pedagog: *Hvor ((Tegn)) mange ((Tegn))?*
 Ola: ((Teller høyt)) *En, to, tre, fire, fem, seks, sju, åtteee...*
 Pedagog: ((Ser spørrende på Ola)) *Hvor mange vårløk?*
 Ola: *en....*
 Pedagog: ((Stopper Ola)) *Det er åtte vårløker.*
 Ola: *Åtte ((Nikker)).*

I dette illustrerte eksempelet er pedagogen plassert i andre enden av bordet i forhold til hvor Ola sitter. For å hindre at avstanden blir for stor strekker pedagogen seg frem

mot eleven, vifter med armer og bruker klar og høy stemme for å fange Olas interesse. Deretter ser pedagogen spørrende på Ola, og rekker frem to pakker med vårløk. Hun strekker seg over bordet og rekker pakkene mot Ola, ser på han og sier: ”*Hva er dette Ola?*” Ola svarer med bruk av talespråk ”*Purre!*”. Det viste seg at dette ikke var purre, og pedagogen svarer Ola tilbake ved å fortelle han at dette ikke er purre.

Pedagogen ser på Ola og sier: ”*Neeei ..dette er vå, våååå..*” Her holder pedagogen på lyden av bokstavene, mens hun holder øyekontakten til Ola. Dette var en metode som ble nyttet i flere sammenhenger i kommunikasjon med Ola.

Kommunikasjonspartneren starter på ordet de skal frem til, og eleven får da muligheten til å fullføre det, og komme frem til riktig ord. Eksempel: De ser på hverandre og Ola hermer etter pedagogen, og fullfører ordet, slik at det blir:

”*Vååårløk!*”. Ola benytter seg av talespråk, og nikker. Pedagogen responderer: ”*Ja, riktig Ola, det er vårløk!*”. Ola får bekreftet det han har svart riktig på spørsmålet.

Videre i eksempelet holder pedagogen kontakten med Ola ved bruk av blick og at hun lener seg mot eleven, og følger da opp med et nytt spørsmål til eleven ”*Kan Ola telle vårløkene?*” Han får i oppdrag i å telle og ut i fra spørsmålet som blir stilt, skal det utføres en konkret handling. Ola responderer på spørsmålet ved å nikke ivrig og svare: ”*Ja!*” Han tar opp en og en vårløk og legger dem til siden når han har talt dem. Ola teller høyt: ”*En, to, tre, fire, fem, seks, sju, åtteåtte*”. Når Ola er ferdig med å telle vårløkene, spør pedagogen: ”*Hvor ((tegn)) mange ((tegn))?*” For å tydeliggjøre spørsmålet bruker pedagogen tegn. Ola tar opp bunten med vårløkene og teller høyt på nytt: ”*En, to, tre, fire, fem, seks, sju, åtteee.....*” Eleven får spørsmålet i retur, Ola svarer ved å gjøre tellinga på nytt. Spørsmålet er om eleven gir det svaret pedagogen forventer. Kanskje spørsmålet skulle ha blitt stilt på en annen måte? Pedagogen ser på Ola og spør: ”*Hvor mange vårløk?*” Ola ser ned på vårløkene, og tar opp en av vårløkene, for å telle igjen. Da bryter pedagogen inn, tar vårløkene fra Ola og sier: ”*Det er 8 vårløker*”. Ola sier: ”*Åtte*” og nikker.

I dette illustrerte eksempelet har Ola allerede telt seg fram til tallet åtte, to ganger før pedagogen bekrefter at svaret han har gitt er riktig. I den sammenheng sitter jeg med

en tanke om at den som stiller spørsmålet sitter inne med en tanke om hva svaret er og hvordan svaret skal lyde, mens den som tar i mot spørsmålet tolker innholdet i spørsmålet på en annen måte og løser det ut i fra det. I slike tilfeller blir det viktig å være tydelig og bevist i forhold til hvilke spørreord som blir brukt. Det kan være avgjørende, for at Ola skal forstå, at det blir benyttet korte konkrete spørsmålssetninger. I tillegg kan det også være viktig at det ikke kreves at Ola responderer ut i fra en forventet kommunikasjonsform.

Illustrasjon tre avsluttes ved at det kommer en assistent inn med et brett med egg. I det neste illustrerte eksempelet går jeg inn i situasjonen hvor illustrasjon tre slutter.

Illustrasjon 4: Hvor mange egg?

Dette eksempelet vil i likhet med illustrasjon tre, eksemplifisere bruken av spørsmål og svar. Eksempelet er valgt ut fordi det belyser godt to viktige faktorer ved bruken av spørsmål og svar, kommunikasjonspartnerens forventning til svaret eleven skal komme med og etterfølgende respons.

Hvor mange egg?

Like etter at Ola er ferdig med å telle vårløkene, kommer en assistent inn med et stort brett med egg. Assistenten setter brettet rett fremfor Ola. Han ser på eggene, og viser med tegn ordet for egg (krummer håndflatete og setter dem sidelengs sammen).

Pedagog: ((Ser spørrende på Ola)) *Hva er dette Ola?*

Ola: *Egg* ((Tegn)).

Ola: ((Teller eggene)).

En, to, tre, fire, fem, seks, sju, åtte, ni, ti elleve, tolv, tretten, fjorten, femten, seksten, sytten... sytten ((Tegn for egg)).

Pedagog: *Hvor mange egg?*

Ola: ((Teller)) *En, to, tre, fire, fem, seks, sju, åtte, ni, ti elleve, tolv, tretten, fjorten, femten, seksten, sytten*

Pedagog: *Hvor mange?*

Ola: ((Forvirra))

Det første pedagogen gjør er å henvende seg til Ola og stiller et spørsmål: ”*Hva er dette?*”. Ola svarer at det er egg. Brettet med egg består av flere en et egg, Ola ser på eggene og tar selv initiativ til å telle eggene. Ola teller og kommer frem til at brettet inneholder sytten egg. Pedagogen ser på han og spør: ”*Hvor mange egg?*” Ola teller eggene på nytt. Pedagogen ser på Ola og spør igjen: ”*Hvor mange?*” I mine øyne har Ola allerede svart på pedagogens spørsmål ved at han har telt eggene to ganger. Eleven har selv talt eggene før han får spørsmålet. Istedenfor å respondere med å bekrefte at Ola har talt riktig, stiller pedagogen Ola et spørsmål som gjør at han utfører samme handlingen en gang til.

5. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene jeg redegjorde for i kapittel fire opp mot teorien i kapittel to.

I forskningsprosjektet har jeg observert fenomenet kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans kommunikasjonspartnere. Jeg velger å drøfte observasjonenes datamateriale opp mot relevant teori. Drøftingen tar utgangspunkt i oppgavens to forskerspørsmål:

- *Hvordan blir kommunikasjon, talespråk og tegn brukt i samspillet mellom eleven som benytter seg av ASK og kommunikasjonspartnerne?*
- *Hva kjennetegner dialogen mellom eleven og kommunikasjonspartnerne?*

For å gi svar på følgende problemstilling:

Hvordan er kommunikasjonen mellom en elev med alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans kommunikasjonspartnere?

5.1 Kommunikasjon

I følge Lorentzen (2003) må kommunikasjonsprosessen inneholde følgende elementer for at kommunikasjon skal kunne oppstå: To personer, noe å snakke om og en måte å kommunisere på. Hovedformen for kommunikasjon vil for de fleste være talespråk. Når denne kommunikasjonsformen ikke er tilgjengelig endres utgangspunktet for kommunikasjon, og det må åpnes for å ta i bruk andre kommunikasjonsformer. Eksempelvis vil det kulturtypiske talespråket oppleves som et fremmed og lite hjemmekjært medium for mange voksne utviklingshemmede (Lorentzen, 2003, s. 176).

For at voksne utviklingshemmede skal kunne utvikle kommunikasjonsferdighetene sine optimalt, må mer enn det verbale bli lagt vekt på. Mimikk, gester og kroppsspråk er viktige deler av menneskets kommunikasjon. Dersom en kommunikasjonspartner ikke vektlegger de ikke- verbale signalene som kommunikasjon, frarøver vi mennesker muligheter til å kommunisere (Lorentzen, 2003).

At talespråket i vestlig kultur blir sett på som den fremste kommunikasjonsformen, hindrer mennesker uten talespråk å bli likeverdige deltakere i samfunnet. Slik vi mennesker definerer kommunikasjon er med på å bestemme hvordan vi tar i mot andre menneskers kommunikative initiativ.

Ola er en elev med Down- syndrom og autistiske trekk. Han har nedsatt hørsel på begge ører og et begrenset talespråk bestående av ett til to ords ytringer. På grunn av dette har det blitt iverksatt ulike alternative og supplerende tiltak for å øke kommunikasjonen mellom Ola og hans kommunikasjonspartnere. Hovedtiltaket er bruken av tegn – til- tale. Tegn – til- tale blir benyttet i de fleste kommunikasjonssituasjoner med Ola. Observasjonene viser en forskjell i bruken av tegn – til- tale i én til én situasjoner og fellesaktiviteter. I én til én situasjonene opplevde jeg som observatør en større og mer bevisst bruk av tegn, i motsetning til i fellesaktivitetene der det ble brukt mer sporadisk.

Om en ser tegn som et hjelpemiddel til å forstå tale, kan bruken av tegn støtte Olas forståelse av det andre sier, men ikke nødvendigvis være en tilfredsstillende kommunikasjonsform for han. Braadland (2005) mener at hensikten med tegn- til- tale er å understreke og tydeliggjøre talespråket. Av observasjonene mine ser jeg at kommunikasjonspartneren til Ola i hovedsak benytter seg av talespråk med støtte av tegn. For å fange Olas oppmerksomhet benyttet kommunikasjonspartnerne blikket og et tydelig kroppsspråk. De snudde seg mot Ola og forsøkte å fange blikket hans, før de uttrykte seg gjennom tydelig talespråk og tegn. Observasjonene synliggjorde at kommunikasjonspartneren tidvis hadde et engasjement for, og tok initiativ til, å møte elevens kommunikative behov gjennom bruk av ulike kommunikative tilnæringer. I

situasjonene jeg observerte var de ideelle kommunikasjonsforholdene for Ola i rolige omgivelser, hvor kommunikasjonspartneren benyttet seg av korte og konkrete beskjeder, eller spørsmål som ble tydeliggjort gjennom bruken av tegn.

Ola kommuniserer gjennom fleksible uttrykksformer. Ved flere anledninger brukte han flere kommunikative uttrykksformer samtidig. Et eksempel er når Ola svarte *ja*, da benyttet han seg av talespråk, tegnet for ja, nikking og et uttrykksfullt kroppsspråk. Eksemplet gir et bilde på Olas variasjon av kommunikative uttrykksformene. De uttrykksformene jeg observerte at han benyttet seg av var, talespråk, tegn – til- tale, gester og kroppsspråk. Dette er grunnen til at jeg oppfatter Olas kommunikasjonsform som totalkommunikasjon. I møtet mellom Olas totalkommunikasjon og kommunikasjonspartneren kunne det oppstå feiltolkninger mellom elevens kroppsspråk og talespråk. En typisk situasjon der dette kunne skje var i aktiviteter hvor Ola ble spurt om han var ferdig med aktiviteten. Ola svarte *Ja* med talespråk, men likevel holdt han frem med aktiviteten. Hvis talespråket og bruken av tegn hadde vært de eneste kommunikasjonsmidlene som ble regnet som verdifulle ytringer, ville mye av Olas kommunikasjon blitt oversett.

Av observasjonene gjennomført i datainnsamlingsperioden ser jeg at Ola tilhører støttespråkgruppen. Årsaken til at jeg vil plassere Ola i denne gruppen er hans behov for at andre tydeliggjør språket sitt med tegn. Dette for å fremheve de viktigste ordene i kommunikasjonen for å øke forståelsen, og på grunn av hans nedsatte hørsel. Innenfor støttespråkgruppen finnes to nye grupperinger, utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. Det er mest naturlig å plassere Ola innenfor situasjonsgruppen, fordi han benytter seg av talespråket, men kommer til kort i bestemte situasjoner.

5.2 Dialog og samspill

En dialog er å møte den andre og den andres annerledeshet på en spesiell måte, være åpen for det, ta det alvorlig og lytte til hva den andre har å si. Lorentzen (2009) påpeker at dialog er noe som pågår hele tiden om vi er åpne, respektfulle og lyttende

til den andre eller ikke. Dette skal vi etterstrebe for å forhindre at dialogen stopper opp, og for å fremme dens videre gang på en positiv måte. En dialog fungerer når bidragene til de to samtalepartnerne griper inn i hverandre og skaper et hele.

I muntlig kommunikasjon er språket ofte forankret i en konkret *”her – og – nå”* - situasjon der ord får mening ut i fra den sammenhengen de brukes (Hagtvet, 2003).

I møte med eleven og hans skolehverdag gjorde jeg meg mange refleksjoner i forhold til formen på kommunikasjon mellom Ola og hans kommunikasjonspartnere. Det meste av kommunikasjonen som oppstod mellom de to partene var preget av situasjon og kontekst. Olas kommunikasjon var konkret, og den omhandlet det som skjedde der og da. I situasjoner hvor eleven ble spurt om hendelser tilbake i tid, så det ut til at det var vanskelig for Ola å respondere med et adekvat svar. Et eksempel på et spørsmål som var utfordrende for Ola å svare på var: *”Hva gjorde du i går?”*. Flere ganger tenkte jeg på om elevens manglende respons ikke lå i elevens manglende kommunikative ferdigheter, men om det kunne være grunnet i kommunikasjonspartnerens spørsmålsformulering og tilrettelegging. Ville for eksempel bruk av konkrete ført til større kommunikativ respons fra eleven, med tanke på elevens kommunikative muligheter for å uttrykke tanker, ideer, ønsker og følelser? En situasjon som synliggjorde mulighetene for dette var da Ola så et bilde av en gitar i en avis. Han responderte med å late som han spilte gitar. Bildet så ut til å vekke interesse, og fikk frem en spontan reaksjon hos eleven. Denne tematikken kunne det vært spennende å se nærmere på, men dette er ikke et fokusområde i forskningsprosjektet.

Light (1989) legger også vekt på at kommunikasjonen til den enkelte skal være funksjonell. I et av de illustrerte eksemplene tar eleven initiativ til å telle egg. Dette var en av få ganger i løpet av observasjonsuken at jeg så et initiativ fra eleven. Ola talte egg og pedagogen spurte: *”Hvor mange egg?”* Ola svarte med å telle igjen. For andre gang spurte pedagogen: *”Hvor mange egg?”* Ola viste tydelig forvirring. I hvilken grad det er funksjonelt å måtte svare på et spørsmål flere ganger, når svaret allerede er gitt? Det virker for meg som om Ola mener å ha besvart spørsmålet

gjennom tellingen av eggene, mens kommunikasjonspartneren ser ut til å ønske svaret i en annen form. Jeg stiller spørsmål ved pedagogens gjentakelser av spørsmålet. Dersom en dialog er full av opprettende tiltak, forsvinner mye av den umiddelbare, spontane og direkte flyten i samtalen (Linell, 1995; Lorentzen, 2003). Forståelse og mening oppstår ikke når vi bevisst og viljestyrt samordner våre individuelle handlinger med hverandre, men når vi spontant, ubesværet og dynamisk er i situasjoner hvor vi utfolder en sosial praksis med hverandre. Det er nødvendig å øve på å kommunisere gjennom tegn- og talespråket, og det krever mye repetisjon å mestre bruken av tegn og nye talespråklige uttrykk. Men selv om dette er viktig må man holde balansen mellom kommunikativ trening og naturlig dialog og samspill.

5.2.1 Kommunikasjonspartnerens kompetanse

Barn og voksne som bruker andre kommunikasjonsformer enn talespråket havner ofte i en gruppe som sjelden tar initiativ, og som bruker lang tid på å gi respons (Light, 2002). Ola viste lite initiativ, og hadde oftest en passiv rolle i kommunikasjonen med sine kommunikasjonspartnere. De som ikke kjenner til elevens kommunikasjonsform kan oppleve det som utfordrende å opprette kontakt med eleven, fordi elevens kommunikasjonsform er ukjent. Dette ble synliggjort for meg i møtene mellom eleven og de av personalet som ikke jobbet direkte med Ola. Når de ikke kjente til Olas kommunikasjon viste de usikkerhet i samspill og dialog med han. Dette skapte avstand og gav eleven mindre muligheter til å kommunisere.

God kommunikasjon og interaksjon mellom individ kommer an på ferdighetene og kompetansen til hvert enkelt individ som deltar i kommunikasjonen. Gjennom observasjonene ble det tydelig hvor viktig elevens og kommunikasjonspartnerens kommunikative kompetanse er for å oppnå samspill og dialog. For eksempel er det viktig at kommunikasjonspartneren har lært elevens kommunikative uttryksformer å kjenne. I situasjoner der Ola ble spurt om hva han ville gjøre, observerte jeg ulike responser fra Ola ut fra hvor ledende spørsmål kommunikasjonspartneren stilte og hvor lang tid Ola fikk til å svare. Ola hadde klare preferanser om hva han ønsket å

gjøre, men han trengte tid for å kunne besvare spørsmålet og fortelle hva han ville gjøre.

For at dialogen mellom de to kommunikasjonspartnerne skal fungere optimalt, er kommunikasjonspartnerens kompetanse viktig. Kommunikasjonspartnerne trenger opplæring i hvordan de kan få til en vellykket interaksjon med ASK – brukere ved å lære seg elevens kommunikasjonsform (Kent, 2005). Jeg så at det var stor variasjon i kompetanse hos kommunikasjonspartnerne, og at kommunikasjonen mellom eleven og kommunikasjonspartnerne kunne vært bedret gjennom økt kompetanse. I tillegg til kompetanse om bruken av tegn- til- tale, viser forskning at kommunikasjonspartneren trenger kompetanse om hvordan man legger til rette for god kommunikasjon med den enkelte elev. Datamaterialet fra forskningsprosjektet bekrefter dette. Gjennom bruken av korte setninger, konkrete spørsmål og rolig tempo klarte eleven i større grad å ta del i dialogen.

Olas kommunikasjonsutfordringer er ikke bare knyttet til faglig kompetanse, men også til relasjonskompetanse. Kommunikasjonspartneren må i møte med eleven ta det fulle ansvaret for kvaliteten på relasjonen, og se det som sitt ansvar å skape en relasjon som gir eleven mulighet til å utvikle seg (Riis og Kristiansen, 2007).

5.3 Dialog og samspill i klasserommet

Hva preget samspillet og dialogen med de andre? Ut fra mitt datamateriale var kommunikasjonen mellom eleven med ASK og hans kommunikasjonspartnere preget av en avsender – mottaker modellen, et tradisjonelt monologisk perspektiv.

Spørsmålene kommunikasjonspartneren stilte var hovedsakelig ja/nei – spørsmål.

Dette stemmer overens med en studie gjort av Light (1989), som viste at nærpersoner ofte stilte ja/nei – spørsmål når de snakker med personer som benyttet seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

Ulike situasjoner innebærer ulik praksis og dermed ulike rammer for tenkning, læring og handling. Kommunikasjon i det tradisjonelle klasserommet er i stor grad styrt av læreren og hans spørsmål. I forskningsprosjektet ser jeg på kommunikasjonen mellom en elev som benytter seg av ASK og hans kommunikasjonspartnere i et klasserom. I Olas tilfelle vil kommunikasjonen slik som den foregår i klasserommet føre til et forsterket asymmetrisk forhold mellom han og kommunikasjonspartneren. Dette ble tydelig synliggjort i klassens fellessamlinger. I fellessamlingene var rammene tydelig definert og rollene klare. Det kom til uttrykk både i kontekst og kommunikasjon. Pedagogens plassering i klasserommet fremfor tavlen bekreftet rollen som aktiv avsender og mottaker av elevens respons. Elevenes plassering i klasserommet sittende stille, samlet rundt et bord, bekreftet deres roller som lyttende og responderende mottakere. Dette er et tradisjonelt kommunikasjonsmønster i en klasseromssituasjon, men for en elev som benytter seg av ASK vil denne konteksten begrense mulighetene for kommunikativ deltakelse. Eksempelvis aktivitetenes fokus på turtaking, hvor elevene må vente på tur for å slippe til med sine innspill. I mine refleksjoner rundt denne konteksten ser det ut til at spontane kommunikative uttrykk blir ansett mer som forstyrrelser og avbrytelser, enn kommunikative initiativer.

Den vanligste deltakerstrukturen i klasserommet er beskrevet som triadisk dialog eller resitativ samtale, IRF eller IRE (Grøver- Aukrust, 2003). Gjennom nærmere analyse av observasjonsmateriale ser jeg en gjennomgående tendens til at kommunikasjonen mellom Ola og hans kommunikasjonspartnere i klasserommet følger en IRF struktur. I et av de illustrerte eksemplene blir eleven spurt: *Hva er dette?* (I) mens pedagogen holder frem en vårløk. Eleven responderte: *Purre!* (R) Pedagogens svarer: *Nei, dette er vååååå...* (F+I). Pedagogens gir eleven tilbakemelding om at svaret er feil, samtidig følges svaret opp ved at eleven får hjelpe til å finne frem til det riktige svaret. Jeg gjorde meg noen tanker om at kanskje kommunikasjonspartnerens spørsmål blir stilt for å kontrollere elevens kunnskap, ikke for å få vite svaret. Dette er et gjennomgående trekk i flere av de illustrerte eksemplene. I det analyserte datamaterialet finnes en tendens til at pedagogens bruk av inautentiske spørsmål har karakter av å kontrollere den andres kunnskap heller enn

å søke ny kunnskap. Mye av kommunikasjonen mellom pedagog og elev var preget av at pedagogen forsøkte å sjekke og styrke elevens begrepsforståelse. I eksempelet med purre/vårløk, svarer kommunikasjonspartneren eleven med å bekrefte at svaret eleven gir ikke er riktig. Videre presenteres det riktige ordet til eleven og de sier så ordet sammen. I mellom elevens respondering og pedagogens svar ligger et tapt øyeblikk. Det ville vært interessant og sett hva som kunne skjedd om pedagogen istedenfor å fokusere på svaret, hadde tatt tak i elevens respons og bygget kommunikasjonen videre på den.

Et hovedinntrykk er at mye av undervisningen la vekt på å stimulere elevens talespråk. Utviklingen av et godt ordforråd var et viktig mål for undervisningen pedagogen gjennomførte. En konsekvens av dette ble at kommunikasjonspartneren unnlot å gå inn i dialogen med eleven, og eleven fikk en lite varierende rolle som mottaker i det kommunikative samspillet.

5.3.1 Den anerkjennende dialogen

Fagpersoner som arbeider med utviklingshemmede, opplever at bruken av ulike ASK systemer bidrar mer til å styre vedkommendes atferd enn til kommunikasjon. Mye av det man tenker på som kommunikasjon i praksis handler mer om å gi og motta instruksjoner og beskjeder (Lorentzen, 2003). Kommunikasjon blir på den måten redusert til kun å uttrykke et behov eller et ønske om å oppnå noe. I dialog og samspill forholder vi oss spontant svarende, direkte, umiddelbart og kroppslig emosjonelt til hverandre (Lorentzen, 2003). Spørsmålet er om bruk av kommunikative hjelpemiddel fører til avbrytelse og forstyrrelse av det naturlige og spontane som skjer? I datamaterialet finner jeg eksempler på situasjoner hvor eleven svarer kun ved bruken av talespråk, og hvor kommunikasjonspartneren responderer ved å gi uttrykk for at eleven skal vise svaret gjennom tegn i tillegg til talespråk. Et eksempel på dette var når eleven svarte egg ved bruken av tegn, og kommunikasjonspartneren ønsket at eleven skulle gjenta svaret ved bruk av tale. Kommunikasjonspartneren ønsket at eleven skulle bruke talespråket i tillegg til tegn. Dette kan føre til at både eleven og

kommunikasjonspartneren ofte blir opptatt av ASK – hjelpemiddelet fremfor samspillet.

Kommunikasjonen mellom eleven og hans kommunikasjonspartnere er også ”farget” av hverandres kommunikative utgangspunkt og kontekstens rammer. De ulike rollene eleven og kommunikasjonspartnerne har i sine samspill og dialoger er lite vekslende. Kommunikasjonspartneren tar som oftest rollen som initiativtaker og avsender mens eleven blir en mottaker som skal respondere med et gitt svar.

Utgangspunktet for dialogen og samspillet er tanker og tradisjonen om hvordan man skal kommunisere. For mye fokus på bruken av ASK- hjelpemiddel kan føre til en instrumentell kommunikasjon. Det er viktig at det ikke kreves at Ola responderer ut i fra en forventet kommunikasjonsform. Den enkelte kommunikasjonspartneren må lære seg å forstå og bruke elevens naturlige kommunikasjonsform. Samtidig er det viktig å gi eleven et middel til kommunikasjon, og styrke elevens kompetanse i bruken av ASK.

Klasserommets rammer setter sine naturlige begrensninger for pedagogens mulige handlinger og kommunikasjon i forhold til eleven (Grøver-Aukrust, 2003). En av skolens viktigste oppgaver er å gi eleven opplæring og kunnskap, men i tillegg er skolen en viktig sosial arena. Det handler om å imøtekomme elevens naturlige kommunikasjon. Dette stiller krav til at den enkelte kommunikasjonspartneren legger til rette for en kommunikasjon der alle kan få uttrykt seg gjennom den kommunikasjonen de mestrer best. Eleven må bli sett på som språkbruker uansett kommunikasjonsform, og ved det få anerkjennelse og aksept for sin kommunikasjon.

6. Avsluttning

“Å forstå - og bli forstått”

Kommunikasjon med noen som forstår det du vil formidle er en forutsetning for at mennesker skal kunne delta i samfunnet på en likeverdig måte. Kommunikasjon fungerer som et grunnlag for menneskelig fellesskap. For et menneske med kommunikasjonsutfordringer, kan sosialt samvær bli vanskelig og samfunnet lite tilgjengelig på grunn av dette. Mennesker kan ha behov for alternative og supplerende kommunikasjonssystemer (ASK), for i større grad å kunne ta del i det samfunnet de lever i. Betydningen av kommunikasjon for menneskers utvikling, læring og livskvalitet var en viktig årsak til at jeg valgte å se nærmere på dette temaet.

Problemstillingen i denne oppgaven er:

Hvordan er kommunikasjonen mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon og hans kommunikasjonspartnere?

Formålet med oppgaven har vært å finne svaret på problemstillingen gjennom å beskrive kommunikasjonen mellom en elev som benytter seg av ASK og hans talespråklige kommunikasjonspartnere. Jeg brukte følgende forskerspørsmål for å finne ut av dette: *Hvordan blir kommunikasjon, talespråk og tegn brukt i samspillet mellom elev og kommunikasjonspartner? Hva kjennetegner dialogen mellom eleven og hans kommunikasjonspartner?*

For å belyse dette gjennomførte jeg et single kasusstudie av en elev med Down – syndrom og autistiske trekk. Eleven benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Ustrukturert observasjon ble brukt som forskningsmetode. Observasjonene ble gjort i elevens naturlige skolesituasjoner, i samspill og dialog med ulike kommunikasjonspartnere, som i dette tilfellet var elevens assistenter og pedagoger.

Funnene mine viser at kasuseleven bruker det som kan kalles fleksibel kommunikasjonsform som kombineres av flere uttryksmåter, altså en totalkommunikasjonsform. Forskjellig uttryksformer ble brukt og fanget opp i ulike situasjoner. Elevens diagnoser og vansker kan alle være mulige forklaringer på det som kjennetegner hans kommunikative fungering. Hvor mye som kan tillegges diagnosene er derimot vanskelig å avgjøre, spesielt når jeg ikke har hatt dette som noe fokusområde i dette forskningsprosjektet.

I forhold til kommunikasjonspartneren viser datamaterialet at de i hovedsak benytter seg av talespråket med støtte i tegn. Datamaterialet indikerer at eleven forsto det meste av det som ble sagt med tegn- og talespråk. For at Ola skal forstå, kan det være avgjørende at korte setninger, konkrete spørsmål, rolig tempo og lite bakgrunnsstøy preger kommunikasjonen.

Observasjonene viste at kommunikasjonen mellom eleven og hans kommunikasjonspartnere var ”farget” av deres kommunikative utgangspunkt og kontekstens rammer. Observasjonene ble utført i et klasserom. Klasserommets rammer setter sine naturlige begrensninger for pedagogens mulige handlinger og kommunikasjon i forhold til eleven. De ulike rollene eleven og kommunikasjonspartnerne hadde i samspillet og dialogene seg i mellom, viste seg å være lite vekslende. Kommunikasjonspartnerne hadde oftest rollen som initiativtaker og avsender mens eleven ble en mottaker som responderte med et gitt svar.

Kommunikasjonspartneren må ha kompetanse innenfor bruken av alternativ og supplerende kommunikasjon, for at brukere av ASK skal få likeverdige muligheter til å kommunisere og delta i sosiale sammenhenger. En potensiell utfordring med bruken av ASK- hjelpemiddelet er at for mye fokus på det kan føre til en instrumentell kommunikasjon. Et kjennetegn ved elevens kommunikasjon var at hans ønsker, følelser og behov kom til uttrykk gjennom kroppsspråk og mimikk. Å kunne benytte elevens naturlige og spontane kommunikasjon sammen med bruken av ASK kan

forhindre at kommunikasjonen blir instrumentell. Her blir det tydelig at ikke bare kommunikasjonspartnerens faglige kompetanse er tilstrekkelig, men at kommunikasjonen også krever relasjonskompetanse.

Det handler om å imøtekomme elevens naturlige kommunikasjon. Dette stiller krav til at den enkelte kommunikasjonspartner legger til rette for en kommunikasjon der alle kan få uttrykt seg gjennom den kommunikasjonsmetoden vi mestrer best.

6.1 Pedagogiske implikasjoner

Selv om alternative og supplerende kommunikasjonsformer er blitt mer vanlige, har de fleste fagfolk begrenset erfaring med å arbeide med mennesker som bruker en slik form for kommunikasjon, og gar derfor lite eller ingen kunnskap om disse systemene (Lorentzen, 2009). I dette forskingsprosjektet benytter eleven Ola seg av Tegn- til- tale. Tegn – til- tale er et av flere alternativer innenfor alternativ og supplerende kommunikasjon. For at hjelpemiddelet skal kunne bli benyttet til fulle er en avhengig av kompetanse hos den enkelte kommunikasjonspartneren. I følge Lorentzen (2009) er en hovedmålsetting i arbeidet med å øke kompetansen å få personalet til å innse at personen faktisk bruker en kommunikasjonsform, ikke bare noen mindre ”naturlige” gester eller bilder (Lorentzen,2009). I uforemelle samtaler med personalet på skolen kom det frem et ønske om å kunne lære mer om bruken av tegn- til – tale.

Kompetanse blant kommunikasjonspartnerne skaper flere kommunikative muligheter for eleven.

6.2 Veien videre

I oppgaven har jeg gitt en beskrivelse av kommunikasjonen mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans kommunikasjonspartnere. Kommunikasjon er viktig for alle, uavhengig av

forutsetninger. Jeg tror at oppgaven kan bidra til økt forståelsen av at alle mennesker har en naturlig kommunikasjonsform selv om talespråket er mangelfullt.

Arbeidet med oppgaven har ført til en økende interesse for videre arbeid med kommunikasjon. Jeg sitter igjen med en rekke spørsmål som jeg kunne tenkt meg å forske videre på. I forhold til videre forskning ville det vært interessant for meg å intervju personalet som arbeider med eleven. Intervjuene ville gitt meg et nytt og viktig perspektiv, som ville beriket mine data.

Kilder

- Aukrust, V.G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform97, klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (77-110). Oslo:Unipub AS
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bjørndal, C.R.P. (2002). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale - for alle: en vei til talespråket*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1995). *Augmentative and Alternative Communication. Management of severe communication Disorder in children and adults*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.
- Booth, W.C., Colomb, G.G., Williams, J.M. (2008). *The Craft of Reserch*. USA: The University of Chicago Press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De Vaus, D. (2002). *Analyzing Social Science Data*. University of Queensland: Sage Publications, Ltd.
- Dysthe, O. (1996). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlaget.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman Publishers.
- Hagtvet, B.E. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse: faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I K. Klette (red.) *Evaluering av Reform97, klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (173-219). Oslo:Unipub AS
- Horgen, T. (2009). Kommunikasjon og multifunksjonshemming. Om grunnleggende forutsetninger for kommunikasjon. I T. Horgen (red.), *Muligheter - utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming*.: Torshov kompetansesenter.
- 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).
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning- på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Klette, K. (2003). *Evaluering av Reform 97, klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Unipub AS
- Kleven, T. A., Hjardemaal, F., Tveit, K. (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unibub forlag
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langdrige, D., Tvedt, S. D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Tapir.
- Light, J. C. (1989). Toward a Definition of Communicative competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication systems. *Augmentativ and Alternative 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. I 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.
- Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker: samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300.
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. New York: Routledge, Tylor & Francis Group
- Nordahl, A., Misund, S. S. (2009). *Læring gjennom mestring*. Oslo: Sebu forlag.

- NESH,(2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, M., & Tvedt, B. (2002). Cerebral parese. I B. Gjørum & B. Ellertsen (red.), *Hjerne og atferd: Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv ...et skritt videre* [2. utg.] (s. 304-332). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Riis,P.,Kristiansen,J.G.(2008).*Profesjonelle dialoger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Romski, M. A., Sevcik, R. A., Hyatt, A. M., & Cheslock, M. (2002). A Continuum of AAC Language Intervention Strategies for Beginning Communicators. I J. Reichle, B. D. R & J. C. Light (Red.), *Exemplary Practise for Beginning Communicators*. Baltimore, Maryland: Paul H, Brookes Publishing.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rondal,J.A.,Perera,J.,Nadel,L.,Comblain,A.(1996).*Down's syndrome, psychological,psychobiological and socio-educational perspectives*.London:Whurr Pubishers Ltd.
- Rygvold, A.-L. (2008). Språk- og talevansker. I S. Asmervik, T. Ogden & A.-L. Rygvold (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (pp. 195-231). Oslo: Gyldendal A
- Siegel, E. B., & Cress, C. J. (2002). Overview of the Emergence of Early AAC Behaviours: Progression from Communication to Symbolic Skills. I J. Reichle, B. D. R & J. C. Light (Red.), *Exemplary Practices for Beginning Communicators Implications for AAC* (pp. 25-55). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Sjøvik, P. (2008b). Funksjonshemninger hos barn i førskolealder. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget. Akademisk.
- Tetzchner, S. V., & Martinsen, H. (2004). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Akademisk Gyldendal.
- Ulleberg,I.(2004).*Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Wormnæs, O.(1987). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (Vol. 5): SAGE.

Vedlegg 1: Skriv fra 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

Silje Hølland
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 18.01.2011

Vår ref:25830 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 17.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25830

Inkludering av elever med bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Eit kasusstudie av ein elev som nyttar seg av ASK og tilbøyrrer ein klasse

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Silje Hølland
Kristine Danielsen Holen*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristine Danielsen Holen, Bjerregaardsgate 13, 0172 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

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

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarna@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25830

Utvalget består av en elev på en ungdomsskole eller videregående skole som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon og som tilhører et klassemiljø.

Eleven rekrutteres ved at skolen formidler informasjon om prosjektet til elevens foreldre. Studenten vil ikke kjenne elevens identitet før elevens foreldre har samtykket til deltakelse, jf. telefonsamtale med Kristine Danielsen Holen 17.01.2011.

På telefon 17.01.2011 opplyser Kristine Danielsen Holen at det utelukkende skal samles inn opplysninger gjennom observasjon. Fokuset under observasjon vil være elevens interaksjon med medelever, lærere og assistenter i klasserommet. Det skal ikke gjøres videoopptak under observasjon; studenten vil utelukkende registrere opplysninger ved at hun tar notater. Notatene vil være anonyme.

Vi minner om at det med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken gjennom navn, referanse til navn, eller tilstrekkelig med bakgrunnsopplysninger.

Ettersom det ikke skal behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger, vil prosjektet ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykke



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Forespørsel om deltagelse til foreldrene med ønske om å observere deres barn.

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med masteroppgaven. Jeg har fått tilbakemelding om at dere kunne tenke dere å delta i mitt prosjekt. Det er jeg svært takknemlig for. Jeg har ikke fått noen personopplysninger om barnet enda.

Temaet for oppgaven er: *Inkludering av elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon*. Formålet med prosjektet er å kunne gi et innblikk i hvordan en elev med ASK blir inkludert i skolen, og på den måten få en dypere forståelse på dette området. For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere en elev i skolen som bruker alternativ eller supplerende kommunikasjon sammen med elever og lærere i skolen.

Observasjonene vil foregå over en uke på skolen. Under observasjonen vil jeg først og fremst benytte "dagboksnotater" og et forhåndsutarbeidet observasjonsskjema. Jeg vil bli litt kjent med barnet deres i skolen. Merker jeg at barnet ikke er tilfreds med å bli observert vil jeg stoppe observasjonene. Jeg ønsker også ved behov å få lov til å innhente opplysninger fra lærer eller dere som kan være viktig for tolkning av observasjonene.

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. 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 persondata vil bli slettet når oppgaven anslås å være ferdig 01.06.2011

Dersom du/dere synes det er greit at jeg observerer barnet deres, er det fint om du/dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til kontaktlærer. Er det noe du/dere lurer på kan jeg kontaktes på telefonnummer: 995 04 592 eller via e-post til: kristidh@student.uv.uio.no

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

Med vennlig hilsen Kristine Danielsen Holen

Samtykkeerklæring

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.

Navn:-----

Sted:----- dato:-----
