

Kommunikasjon hjå barn med medfødd døvblindhet

Ein kvalitativ studie av kommunikasjon mellom pedagog og eit barn med medfødd døvblindhet

Marie Øvstetun



Masteroppgåve i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

«Han er veldig rik i sitt eget språk»

Ein kvalitativ studie av kommunikasjon mellom ein pedagog og eit barn med medfødd dövblindhet.

© Marie Øvstetun

2017

Kommunikasjon hjå barn med medfødd dövblindhet. Ein kvalitativ studie av kommunikasjon mellom ein pedagog og eit barn med medfødd dövblindhet.

Marie Øvstetun

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Samandrag

Formålet med denne masteroppgåva var å utvikle kunnskap om kommunikasjon hjå barn med medfødd døvblindhet, og korleis pedagogar kan bidra til å fremja kommunikasjon med barn med medfødd døvblindhet. Problemstillinga for oppgåva var: «*Kva gjer pedagogar for å fremja kommunikasjon med barn med medfødd døvblindhet?*». For å finne svar på dette hadde eg forskingsspørsmåla: 1; «*Korleis kommuniserer pedagogen og barnet?*», 2; «*Korleis og i kva grad tar barnet initiativ til kommunikasjon med pedagogen?*», 3; «*Korleis blir det lagt til rette for at barnet skal kunne ta initiativ til kommunikasjon?*» og 4; «*Kva gjer pedagogen som oppmuntrar barnet til å kommunisere?*».

Det vart nytta ein kvalitativ metode med intervju og observasjon i denne undersøkinga. Undersøkinga tok utgangspunkt i ein casestudie med eit barn med medfødd døvblindhet. Undersøkinga baserte seg på videoobservasjon på ein institusjon av barnet med medfødd døvblindhet og pedagogen, samt intervju med pedagogen. Det vart gjennomført pilotstudie med prøveobservasjon og prøveintervju. I den endelege undersøkinga vart det gjennomført eit intervju før observasjonane, tre videoobservasjonar, og eit intervju etter observasjonane. Materialet vart analysert med inspirasjon frå tematisk tekstanalyse.

Resultata frå denne undersøkinga viser at kjennskap til barnet var avgjerande for kommunikasjonen mellom pedagogen og barnet i dette prosjektet. Pedagogen sin merksemd og forståing for dei små forskjellane i dei taktile teikna til barnet, bidrog til at barnet vart forstått i sin kommunikasjon. Vidare viste det seg at responsen pedagogen ga barnet hadde stor påverknad for kommunikasjonen mellom dei. Pedagogen fortalte blant anna at dess meir respons barnet fekk på sin kommunikasjon, dess meir kommuniserte barnet. Då responsen var anerkjennande fekk barnet ein oppleving av å bli forstått, og det verka som at dette ga barnet ein motivasjon til å kommunisere meir. Samtidig førte denne responsen til at barnet opplevde samanheng mellom sin eigen åtferd og pedagogen sin åtferd. Dette bidrog til at barnet i større grad hadde oversikt og kontroll over situasjonen og fekk moglegheita til å kontrollere situasjonen etter sine eigne behov og ynskjer. Å ha kontroll over situasjonen viste seg å skapa tryggleik hjå barnet, noko som påverka kommunikasjonen positivt. Dette bidrog også til at barnet i større grad tok initiativ. Pedagogen sin respons til barnet og tilrettelegging for kontroll, viste seg dermed å vere faktorar som fremja kommunikasjonen mellom barnet og pedagogen.

Forord

Å skrive masteroppgåve har vore ein krevjande, men også spennande prosess. Eg har fått moglegheita til å fordjupa meg i eit felt eg lenge har hatt interesse for. Denne oppgåva hadde vore vanskeleg å gjennomføre utan støtte frå andre, og det er derfor fleire som fortentar ein takk.

Eg vil først og fremst takka vegleiaren min, Hanne Marie Høybråten Sigstad, for gode innspel og støtte undervegs i prosessen.

Tusen takk til deltakarane i dette prosjektet, som stilte opp på både videoobservasjonar og intervju.

Takk til Statped – avdeling for kombinerte syns- og hørselstap og døvblindhet, for inspirerande samtale og lån av litteratur.

Takk til familie, vener og sambuar for tolmoda.

Til slutt vil eg takka mine medstudentar for godt samhold, støtte og trøyst gjennom lange dagar på lesesalen. Spesielt takk til Camilla Marie Nielsen og Camilla Beneticte Luraas for innspel, støtte og motivasjon gjennom denne prosessen.

Oslo, mai 2017

Marie Øvstetun

Innhald

1	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn for val av tema	1
1.2	Formål og problemstilling	1
1.3	Disposisjon av masteroppgåva	3
2	Menneske med døvblindhet	4
2.1	Medfødd døvblindhet	5
2.1.1	Utredning og diagnosesetting	5
2.1.2	Definisjon og kompleksitet	7
2.2	Konsekvensar av medfødd døvblindhet hjå barn	8
2.2.1	Sekundærvanskar	8
2.2.2	Læring	9
2.2.3	Feiltolking av barnet.....	9
2.3	Tilrettelegging for utvikling	10
3	Teori	12
3.1	Kommunikasjon.....	12
3.1.1	Formål med kommunikasjon.....	13
3.1.2	Utvikling av kommunikasjon	14
3.1.3	Forståing av verda og kvarandre	15
3.2	Kommunikasjon hjå menneske med medfødd døvblindhet	15
3.2.1	Utvikling av kommunikasjon hjå barn med medfødd døvblindhet.....	16
3.2.2	Barn med medfødd døvblindhet sin forståing av verda og kvarandre	17
3.2.3	Pedagogen sin tilpassing i kommunikasjonen.....	18
3.3	Initiativ.....	18
3.4	Respons og anerkjenning.....	19
3.5	Oppleving av samanheng.....	20
3.6	Sosial kompetanse	21
4	Metode.....	23
4.1	Beskriving av prosjektet	23
4.2	Kvalitativt casestudie.....	23
4.2.1	Intervju	24
4.2.2	Observasjon.....	24
4.3	Utvalsprosedyre for prosjektet.....	25

4.3.1	Beskriving av utval.....	26
4.4	Etiske omsyn og refleksjonar	26
4.5	Metodisk gjennomføring av prosjektet.....	28
4.5.1	Gjennomføring av pilotstudie.....	28
4.5.2	Gjennomføring av intervju før observasjonane.....	30
4.5.3	Gjennomføring av observasjonane.....	30
4.5.4	Gjennomføring av intervju etter observasjonane	31
4.6	Etterarbeid av intervjua og observasjonane.....	31
4.6.1	Transkripsjon av intervju	32
4.6.2	Transkribering av observasjonane.....	32
4.7	Metode for analyse	33
Rad	34
4.8	Validitet, reliabilitet og generalisering	35
4.8.1	Reliabilitet	38
4.8.2	Generalisering	38
5	Analyse og diskusjon	39
5.1	Barnet sin kommunikasjon	40
5.1.1	Pedagogen sin kjennskap til barnet	40
5.1.2	Kommunikasjon av kjensler.....	43
5.1.3	Barnet sine sosiale ferdigheter	43
5.1.4	Pedagogen sin framgangsmåte for kommunikasjon.....	44
5.1.5	Oppsummering	44
5.2	Fremjing og tilrettelegging av kommunikasjon.....	46
5.2.1	Respons og anerkjenning	46
5.2.2	Oppleving av samanheng	48
5.2.3	Oppsummering	49
5.3	Initiativ.....	51
5.3.1	Pedagogen sine initiativ	54
5.3.2	Oppsummering	55
5.4	Samlande refleksjonar over funn.....	56
5.5	Metodiske utfordringar	58
6	Avslutning	60
Litteraturliste	63
Vedlegg 1. Godkjenning frå Norsk senter for forskningsdata (NSD)	66

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til føresette	67
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til pedagogar	70
Vedlegg 4 – Intervjuguide før observasjonane	73
Vedlegg 5 – Intervjuguide etter observasjonane	74

Tabellar:

Tabell 1. Observasjonsskjema.....	30
Tabell 2. Eksempel på transkripsjon av observasjon.....	32
Tabell 3. Eksempel på skjema for analyse.....	34
Tabell 4. Eksempel på barnet og pedagogens kommunikasjon.....	41
Tabell 5. Eksempel på barnets oppleving av sammenheng.....	49
Tabell 6. Eksempel på initiativ frå barnet.....	52

1 Innleiing

I dette kapitlet vil eg presentera bakgrunn og val av tema. Vidare vil eg kort gjere reie for barn med medfødd døvblindhet, og formålet og problemstillinga til dette prosjektet. Til slutt følger ein kort disposisjon av oppgåva.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Sansevanskar har alltid vore eit interessefelt for meg. Som barn hadde eg sjølv vanskar med synet, og eg hugsar godt kor utfordrande eg opplevde situasjonar der eg ikkje kunne bruke briller. Slike erfaringar har gjort meg nysgjerrig på andre med syns- og sansevanskar. Gjennom praksis på masterprogrammet møtte eg eit barn på fire år som hadde store vanskar med både syn og hørsel. Barnet ville ikkje bruke verken cochleaimplantat eller briller. Av erfaring veit eg kor vanskeleg det er å fungere utan briller, men det å i tillegg ikkje kunne høyre klarte eg ikkje å førestille meg. Dette barnet gjorde sterkt inntrykk på meg. Barnet eg møtte likte best å vere for seg sjølv og viste ikkje interesse for å danne relasjonar med dei andre barna. Barnet reagerte sjeldan då eg tok initiativ til leik, og tok sjølv kun initiativ for å få dekkja sine fysiske behov. Eg vart nysgjerrig på den vidare utviklinga til barnet. Korleis ville barnet utvikle kommunikasjon? Kva relasjonar ville barnet få i framtida? Eller kanskje ville barnet likevel bruke cochleaimplantat og utvikle talespråk? Eg fekk vere med praksisvegleiaren min på møter med blant anna Statped. Dei fortalte at det finnes lite forskning på menneske med store sansevanskar og medfødd døvblindhet, og at dei derfor i stor grad må prøve seg fram for å tilrettelegga for utviklinga til barnet. Etter dette møtet bestemte eg meg for å skrive masteroppgåva om barn med medfødd døvblindhet.

1.2 Formål og problemstilling

Ein deler gjerne inn medfødd døvblindhet i fire grupper; personar som er heilt døv og heilt blind, personar som er heilt blind med hørselsrest, personar som er heilt døv med synsrest, og personar som har både syns- og hørselsrest (Statped, 2016). Kompleksiteten av den medfødde døvblindheten vil derfor variere hjå kvart enkelt individ. Menneske med medfødd døvblindhet har fått diagnosen ved fødsel eller i tida før det har lært kommunikasjon, og kommunikasjonen vil derfor ta utgangspunkt i den kroppslege erfaringa (Rødbroe & Janssen, 2008). Medfødd døvblindhet vil dermed først og fremst gje konsekvensar for utvikling av dei

kommunikative evnene og evna til å danne sosiale relasjonar. Om eit barn med medfødd døvblindhet ikkje lærar å kommunisere, kan det føre til at det kognitive og sansemessige potensialet blir svekka.

Barn med medfødd døvblindhet uttrykker seg gjennom kjenslemessige, kroppslege og gestuelle uttrykk og ved bruk av teikn, altså ikkje-verbal kommunikasjon (Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde, 2015). Nokre brukar i tillegg gjenstandar, referanseobjekt, teikningar, bilete eller grafiske symbol. Nokre barn kan læra å bruka taktil kommunikasjon. Taktil kommunikasjon er kommunikasjon ved hjelp av teikn der den eine personen legger hendene sine på hendene til personen som utførar teikna (Næss, 2006). Taktil kommunikasjon kan også vere handskrift eller bokstavar som er skrivne på for eksempel handa eller ryggen.

Formålet med dette prosjektet er å utvikle kunnskap om kommunikasjon hjå barn med medfødd døvblindhet, og korleis pedagogar kan bidra til å fremja kommunikasjon med barn med medfødd døvblindhet. Eg ynskjer at denne oppgåva kan vere med på å rette fokus på menneske med medfødd døvblindhet, og vere til nytte for pedagogar og andre personar som har kontakt med barn med medfødd døvblindhet.

Med utgangspunkt i dette ynskja eg å undersøke følgande problemstilling:

«Kva gjer pedagogar for å fremja kommunikasjon med barn med medfødd døvblindhet?».

Eg har valt å bruke kvalitativ metode, med intervju og observasjon, for å undersøke problemstillinga. Oppgåva tar utgangspunkt i ein casestudie med eit barn med medfødd døvblindhet. Undersøkinga vil basere seg på videoobservasjon av barnet med medfødd døvblindhet og pedagogen på ein institusjon, samt intervju med pedagogen. For å svare på problemstillinga hadde eg ha følgande forskingsspørsmål:

1. «Korleis kommuniserer pedagogen og barnet?»,
2. «Korleis og i kva grad tar barnet initiativ til kommunikasjon med pedagogen?»,
3. «Korleis blir det lagt til rette for at barnet skal kunne ta initiativ til kommunikasjon?»
og,
4. «Kva gjer pedagogen som oppmuntrar barnet til å kommunisere?».

Det første forskings spørsmålet har som hensikt å skapa innsikt i kommunikasjonen mellom pedagogen og barnet. Forskingsspørsmåla som omhandlar initiativ kan gje forståing for barnet sin interesse for kommunikasjon og korleis det vart lagt til rette for at barnet kunne ta initiativ for å dekkja sine behov. Samtidig kan dette gje svar på om pedagogen gjorde noko som auka initiativtakinga til barnet. Det siste forskings spørsmålet kan gje svar på om pedagogen gjer noko spesifikt som oppmuntrar barnet til å kommunisere. Med desse forskings spørsmåla kan ein derfor få svar på kva pedagogen i dette prosjektet gjer for å fremja kommunikasjonen med barnet med medfødd døvblindhet.

1.3 Disposisjon av masteroppgåva

Neste kapittel vil gje eit innblikk i medfødd døvblindhet og konsekvensar av medfødd døvblindhet. Kapittel 3 vil ta for seg teorigrunnlaget for oppgåva. Det vil bli gjort reie for kommunikasjon på generell basis, og kommunikasjon hjå barn med medfødd døvblindhet. Dette kapittelet vil også ta for seg omgrep som initiativ, respons og anerkjening, oppleving av samanheng og sosial kompetanse. Desse omgrepa er tett knytta til kommunikasjon og vil derfor vere relevant for problemstillinga for oppgåva. Kapittel 4 omhandlar metoden og framgangsmåten for dette prosjektet. Pilotstudie, prøveintervju og observasjon, samt gjennomføring av metode og analyse vil bli gjort nøye reie for. Også etiske refleksjonar, og validitet og reliabilitet kjem under dette kapittelet. Kapittel 5 tar for seg analyse og diskusjon. Her vil funna frå undersøkinga bli lagt fram og diskutert opp mot teorigrunnlaget for oppgåva. Dette kapittelet vil også omfatte ein samlande refleksjon over funna, og dei metodiske utfordringane eg møtte i dette prosjektet. I avsluttinga blir dei viktigaste elementa frå prosjektet lagt fram, samtidig som eg også diskuterer i kva grad eg har svart på problemstillinga for prosjektet.

2 Menneske med døvblindhet

I dette kapitlet vil eg forsøke å skapa ein forståing for menneske med medfødd døvblindhet. Eg vil først seie noko om døvblindhet generelt, før det blir gjort reie for medfødd døvblindhet. Vidare vil det bli lagt fokus på konsekvensar denne funksjonshemninga kan føre til, samt korleis pedagogar kan tilrettelegga for barn med medfødd døvblindhet.

Døvblindhet er ein spesifikk funksjonshemning kombinert av synshemning og høyrselshemning. Eit menneske med døvblindhet kan ha delar av syn og/eller høyrsel intakt, men kriteriet for å omtale eit menneske som døvblind er at kombinasjonen av syns- og høyrselshemninga må vere så alvorleg at personen treng hjelp og tilrettelegging livet ut (Miles, 2008). Ein skil døvblindhet i gruppene erverva døvblindhet og medfødd døvblindhet, og det er ofte stor forskjell på behov hjå gruppene (Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde, 2015). Erverva døvblindhet ramma mennesket etter det har fått ei forståing av språk og verda rundt seg, der årsaka kan vere progredierande sjukdommar eller skadar. Erverva døvblindhet kan ramma mennesket i heile livsløpet, men i gjennomsnitt ramar hørselsvanskane ved 13 år, medan synsvanskane ved 20 år (Heimdal, 2015). Det tar ofte fleire år frå symptomane blir synlege til personane blir identifisert med erverva døvblindhet. Desse symptomane er ofte progredierande, som vil seie at vanskane blir meir alvorleg over tid. Det vil derfor i mange tilfeller vere klarheit i om eit menneske kjem til å bli døvblind. I slike situasjonar vil det vere gode moglegheiter for oppfølging og forbreiding for å gjera kvardagen enklare. Ein kan til dømes starte opplæring av taktilt teiknspråk før personen er blitt døvblind. I og med at den erverva døvblindheten oppstår etter kommunikasjonsutvikling, vil menneske med ervera døvblindhet trenge anna hjelp og tilrettelegging enn menneske med medfødd døvblindhet (Heimdal, 2015). Årsaka til medfødd døvblindhet er ofte komplikasjonar ved fødsel eller medfødde syndrom. Menneske med medfødd døvblindhet har fått diagnosen ved fødsel eller i tida før det har lært kommunikasjon. Dei har dermed eit heilt anna utgangspunkt for opplæring og utvikling.

2.1 Medfødd dövblindhet

Førekomsten av medfødd dövblindhet er på verdsbasis anslått til rundt 40 personar per million innbyggjarar (Rødbroe & Janssen, 2008). I 2015 var det registrert 150 menneske med dövblindhet i Noreg, der 80% har erverva dövblindhet og 20% har medfødd dövblindhet (Heimdal, 2015). Av dei registrerte er det omtrent like mange kvinner som menn.

Årsaka til medfødd dövblindhet er oftast medfødde sjukdommar eller syndrom hjå spedbarnet. I rundt 1/3 av tilfella av medfødd dövblindhet er årsaka ukjent. Det vanlegaste syndromet og hovudårsaka til medfødd dövblindhet er rubella syndrom (Rødbroe & Janssen, 2008). Rubella syndrom forårsakast av eit virus som smittar frå mor til barn under svangerskapet, som vidare kan føre til abort eller misdanningar hjå fosteret (Folkehelseinstituttet, 2016). I dag er rubella ansett som utrydda i Noreg på grunn av omfattande vaksineringsprogram. Andre syndrom som kan gje sansesvikt og dermed dövblindhet er CHARGE syndrom og Downs syndrom (Rødbroe & Janssen, 2008). I den vestlege verda er CHARGE syndrom i dag den hyppigaste årsaka til medfødd dövblindhet. Dermed kjem Downs syndrom og prematur fødsel. I tilfella av medfødd dövblindhet der årsaka er eit syndrom vil barna oftast også ha ei form for utviklingshemming.

2.1.1 Utredning og diagnosesetting

Medfødd dövblindhet blir som nemnd gjerne definert i fire grupper; personar som er heilt døv og heilt blind, personar som er heilt blind med høyrsest, personar som er heilt døv med synsrest, og personar som har både syns- og høyrsest (Statped, 2016). Denne inndelinga er ikkje ein medisinsk diagnose, men meir ein omtalemåte for å forstå omfanget av vanskar, med fokus på pedagogisk og miljømessig oppfølging.

Noreg følger WHO sin internasjonale diagnosemanual, ICD-10. ICD-10 har ikkje ein eigen klassifikasjon for dövblindhet (Helsedirektoratet, 2017). Det vil seie at mennesket med medfødd dövblindhet ikkje medisinsk får diagnosen medfødd dövblindhet, men får ein tilstand beskriven som er kjenneteikna av ein kombinasjon av synsnedsetting og høyrsestnedsetting, altså samansette sansevanskar. ICD-10 definerer synssvekking og blindhet i gradar. Menneske med medfødd dövblindhet vil ha ein alvorleg synssvekking eller blindhet på begge auger. Ein person med alvorleg synssvekking vil på 6 meter sjå det normaltsjåande ser like godt på 60 meter (Helsedirektoratet, 2017). Innanfor blindhet er det tre kategoriar;

personar som meistrar fingerteljing på ein meters avstand, personar som ser på ein meter det normaltsjåande ser like godt på 50 meter, og personar som har inga lyssans i det heile og dermed er heilt blind. I tillegg er det ein eigen kategori for uspesifisert svekka syn på begge auger. Menneske med medfødd døvblindhet kan ha eit normaltfungerande syn, men med nevrologiske vanskar som førar til å hjernen ikkje klarar å tolke synsintrykka. Desse vil i stor grad ha same synsvanskar som alvorleg synssvekking og blindhet (Brøndmo, 2011).

Høyrselesnedsetting er i ICD-10 ikkje delt inn i gradar som ved synsnedsetting, men omfattar diagnosar for høyrselestap inndelt i kva frekvensar personen høyrer. ICD-10 skil også døvhet med erverva og medfødd døvhet (Helsedirektoratet, 2017). På same måte som med syn, kan høyrselesen vere intakt medan ein nevrologisk defekt kan føre til døvhet og nedsetting. Nokre menneske med medfødd døvblindhet kan oppleve at synet og høyrselesen betrar seg over tid (Rødbroe & Janssen, 2008). Dette kan vere på grunn av ein adekvat intervensjon som stimulerer til modning av nervesystemet. Dette kan for eksempel vere trening av augemuskelatur og gradvis trening og tilvenning av bruk av syn og høyrseles.

I dag er det vanleg å bruke høyreapparat eller operere inn cochleaimplantat hjå små barn med medfødd døvblindhet (Rødbroe & Janssen, 2008). Cochleaimplantat, også kalla CI, er eit høyreapparat i to delar (Sletmo & Jonassen, 2011). Den eine delen blir operert inn på høyrselesnervane, medan den andre delen består av ein mikrofon som festast med magnet på utsida av huda. Barn med medfødd døvblindhet eller med store høyrselesvanskar kan i Noreg få operert inn CI når dei er rundt eit år gamle. CI bli operert på begge øyrer for å gje barnet retningshøyrseles, noko som verkar positivt på utviklinga av talespråk (Sletmo & Jonassen, 2011). Erfaringar med langtidsverkingar er i dag svært få, og det er derfor vanskeleg å seie noko om utbyttet (Rødbroe & Janssen, 2008). Erfaringa viser så langt at dei fleste opplever positiv effekt på utvikling av kommunikative evner. Likevel føretrekk dei fleste å bruke taktil kommunikasjon. Grunnen til dette kan vere at enkelte opplever lyden som ubehageleg. Samtidig er ein då sikra kommunikasjon om cochleaimplantatet skulle slutte å fungere.

Som tidelegare nemnd, seier me at mennesket har medfødd døvblindhet om den kombinerte høyrseles- og synsnedsettinga er til stades før grunnleggande kommunikative evner er utvikla (Statped, 2016). Mistanken om medfødd døvblindhet kjem ofte tideleg i barnet sitt liv. På grunn av medisinske undersøkingar og screeningar hjå nyfødde, blir svekka syn og høyrseles oftast oppdaga svært tideleg (Rødbroe & Janssen, 2008). Barn med ein form for utviklingshemning blir grundig undersøkt for høyrseles- og synsvanskar under utredning. Ein

studie gjort i Nederland, Danmark og England viser at 50% av vaksne med utviklingshemning har synsvanskar. Studien viste også at 50% av dei vaksne med utviklingshemning hadde høyrsvanskar. Synet og hørselen hjå alle menneske uavhengig av funksjon kan svekkast gradvis og det er derfor viktig at dette blir undersøkt jamnleg.

Utredning av medfødd døvblindhet tar utgangspunkt i medisinske, pedagogiske og psykologiske undersøkingar (Rødbroe & Janssen, 2008). Eit team av legar, spesialistar, spesialpedagogar og psykologar tar del i utredninga. Familien og andre nærpersonar er også gjerne ein sentral del av utredningsprosessen. Ofte kan det vere utfordrande å avdekke medfødd døvblindhet hjå barn. Dette kan vere på grunn av omfattande vanskar og andre diagnosar som påverkar dei sanslege funksjonane til barnet. Utfordringar i utredninga kan dreie seg om usikkerheit rundt kva grad barnet har nedsett syn og hørsel, i og med at barnet ikkje sjølv er i stand til å fortelje om sin situasjon (Rødbroe & Janssen, 2008). Eit eksempel på dette kan vere nevrologiske vanskar som gjer det utfordrande for barnet å tolke sanseintrykk. I slike tilfelle kan syns- og hørselstestar vere normale medan barnet verken ser eller høyrer, noko som kan føre til feildiagnostisering. Her er det spesielt viktig at nærpersonar som kjenner barnet godt deltar i utredninga for å danne eit heilskapleg bilete av barnet. Det blir gjerne brukt video som hjelp til å danne eit bilete av kva barnet oppfattar (Løvås & Horgen, 2010). Ein kan analysere videoen i team og sjå etter teikn til respons på ulike stimuli. Samtidig kan ein utarbeide ein plan for opplæring av kommunikasjon og tiltak og tilrettelegging barnet vil trenge i barnehage og skule.

2.1.2 Definisjon og kompleksitet

Det vil vere vanskeleg å definere medfødd døvblindhet på ein måte som gjelder for heile gruppa. Menneske med medfødd døvblindhet har kun ein ting til felles; kombinert syns- og høyrsvnedsetting (Rødbroe & Janssen, 2008). Grunna dei store variasjonane i grad og omfang av den enkelte sansenedsettinga, vil følgeleg også ein kombinasjon av sansenedsettinga gje fleire moglege variasjonar. Nokre kan bruke restar av syn og/ eller hørsel i kommunikasjon, medan andre er heilt avhengige av den taktile sansen med berøring og rørsle.

Kompleksiteten av den medfødde døvblindheten vil variere når det kjem til kvart enkelt individ, omgjevningane og i relasjonar. Det har stor påverknad på funksjonen om barnet kjenner seg trygg i situasjonen, og finner situasjonen og aktiviteten meiningsfull og

interessant (Rødbroe & Janssen, 2008). Kompleksiteten av døvblindheten kan bli påverka av korleis personen som samhandlar med barnet er i stand til å tilpasse seg og forstå barnet. Ein person som forstår kommunikasjonen til barnet, vil blant anna gjere barnet betre i stand til å kommunisere sine behov og kjensler. Menneske med døvblindhet har dei same grunnleggande behov som andre menneske. Deira måtar å læra og utvikla seg på skil seg i prinsippet ikkje frå barn utan døvblindhet, men det vil vere andre typar utfordringar og konsekvensar av døvblindheten som må takast omsyn til (Rødbroe & Janssen, 2008).

2.2 Konsekvensar av medfødd døvblindhet hjå barn

Sansane våre er viktig for vår forståinga og oppleving av verda (Rødbroe & Janssen, 2008). Sansane våre stimulerer til nysgjerrigheit og utforsking. Syn og høyrsel er dei viktigaste sansane for kommunikasjon, og det er naturleg at sansevanskar vil påverke kommunikasjonen. Hjå barn med medfødd døvblindhet vil utviklinga av kommunikasjon ta utgangspunkt i den kroppslige erfaringa (Rødbroe & Janssen, 2008). Medfødd døvblindhet vil dermed først og fremst gje konsekvensar for utvikling av kommunikative evner og evna til å danne sosiale relasjonar. Om barnet ikkje lærar seg å kommunisere, kan det føre til at det kognitive og sansemessige potensialet blir hemma.

2.2.1 Sekundærvanskar

Sekundærvanskar og andre diagnosar vil ha mykje å seie for vanskebilete. I nokre tilfelle blir det påvist medfødd døvblindhet utan nokre andre diagnosar. Likevel vil det ofte vere vanskar som følgje av døvblindheten (Statped, 2016). Slike sekundærvanskar kan vere motoriske vanskar som gjer blant anna balanseutfordringar. Dette kan føre til at barnet blir engsteleg og ikkje vågar å bevege seg fritt. Dette kan også føre til at enkelte ikkje vil lære seg å gå, og dermed må få hjelp til å bevege og flytte på seg livet ut. Nokre barn med medfødd døvblindhet engstar seg for ukjente objekt og situasjonar. Dette er naturlegvis fordi det er vanskeleg å få eit heilskapleg intrykk av kva ein gjenstand er eller kva som skjer i ein situasjon (Rødbroe & Janssen, 2008). Nokre barn kan oppleve denne angsten så sterkt at det hemmar dei mykje i kvardagen. Nokre vil for eksempel ikkje ete mat på grunn av vonde opplevingar, og må opererast for å få hjelp med eting. Denne hjelpa kan for eksempel vere ein magesonde som barnet får næring gjennom. Ein slik magesonde kan opererast ut og barnet kan igjen ete normalt om det ynskjer det.

2.2.2 Læring

Barn med medfødd dövblindhet har i motsetnad til andre ikkje moglegheita til å lære via observasjon (Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde, 2015). Barn utan dövblindhet vil kopiere personar rundt seg, både i atferd og kommunikative uttrykk. Dei kan innhente mykje informasjon samtidig som vil stimulere til utvikling. Barn med medfødd dövblindhet har ikkje denne moglegheita og vil derfor utvikla seg saktare. Barn med medfødd dövblindhet utviklar kommunikative evner saktare på grunn av at dei kan kun kommunisere med ein person av gangen. Det kan vere vanskeleg for barn med dövblindhet å kommunisere med fleire samtidig (Rødbroe & Janssen, 2008). Barnet kan få vanskar med å skilje personane frå kvarandre og dermed ikkje oppfatte kva som blir kommunisert. Det kan derfor vere ein fordel om barnet forholder seg til ein person av gangen og at det er klarheit i kva det kommuniserast om.

Medfødd dövblindhet vil også gje store konsekvensar for barnet sine moglegheiter til å innhente informasjon, orientera seg i omgjevnadane og gjere kvardagslege aktivitetar (Rødbroe & Janssen, 2008). Med innhenting av informasjon meinast i hovudsak å få åtgang til relevante erfaringar i omverda, som henger tett saman med å orientera seg i omgjevnadane. Dette kan vere å forstå samanhengen i kva som skjer rundt seg. Barnet kan for eksempel ha vanskar med å forstå at det er på skulen eller i barnehagen og kvifor det er der. Barnet kan ha vanskar med å forstå kva og kven som er rundt det. Dette vil igjen føre til vanskar med å gjere kvardagslege aktivitetar som å ete mat, gå på do og så vidare. Når barnet blir eldre er det viktig at det har hatt ein trygg person til å lære og utforske for å kunne klare seg betre aleine (Rødbroe & Janssen, 2008). Dei fleste vil trenge dagleg hjelp livet ut, men mange vil vere i stand til blant anna å kunne kle på seg og lage mat aleine om det har fått god opplæring.

2.2.3 Feiltolking av barnet

Barn med medfødd dövblindhet uttrykkar seg på andre måtar enn sjåande og høyrande barn, og kan derfor risikere å bli misforstått i sin kommunikasjon (Rødbroe & Janssen, 2008). Desse misforståingane kan vere at menneska rundt avfeiar kommunikasjon som meininslause bevegelsar eller sosiale vanskar der ein tolkar at barnet ikkje ynskjer kontakt. Barn med medfødd dövblindhet kan bli feilaktig tolka med sosiale vanskar, medan barnet eigentleg treng rom og tid for å bearbeide inntrykk. Barn med medfødd dövblindhet treng ofte lengre tid til å bearbeide inntrykk enn barn utan medfødd dövblindhet. Dei har ikkje moglegheit til å oppleve situasjonen med fleire sansar, og treng derfor tid til å «nullstille» seg og bli klar til

nye inntrykk. Barnet kan også oppleve at det ikkje finner mening i ein situasjon. Dette kan vere fordi det ikkje har blitt introdusert skikkelig for situasjonen eller at situasjonen er for kompleks. Om barnet kjenner at situasjonen er for kompleks eller blir understimulert kan det føre til sosial isolasjon. Barnet kan da trekke seg vekk frå situasjonen og menneska rundt, og det vil vere vanskeleg å få kontakt igjen. Samtidig kan barnet bli undervurdert eller overvurdert i forhold til sine evner. Barnet vil da oppleve ein situasjon som uforståeleg eller som for enkel, der begge deler kan føre til at barnet blir uinteressert og trekker seg vekk. Å undervurdera eller overvurdera barnet sine evner kan føre til at barnet ikkje kjenner seg forstått. Det er derfor viktig at omgjevnadane og menneska rundt barnet er tilpassa barnet sine behov og kommunikasjonsmåtar, og går aktivt inn for å bli kjent med barnet som menneske og ikkje kun som døvblind (Rødbroe & Janssen, 2008).

Å sjå døvblindheten i staden for sjølve barnet kan gje negative konsekvensar for utviklinga til barnet (Rødbroe & Janssen, 2008). Dette kan blant anna føre til haldningar om at barnet ikkje er i stand til å utføre ein aktivitet, eller lære kommunikasjon, utan å i det heile ha prøvd. Barnet kan dermed risikere å ikkje få utfordringar som det kanskje hadde meistra. Meistring er viktig for sjølvkjensla og motivasjonen for læring. Å gje barnet moglegheita til å utforske verda på lik linje som andre barn, kan bidra til at barnet blir trygg i sine omgjevnadar, noko me veit kan verke positivt på barnet sin utvikling.

2.3 Tilrettelegging for utvikling

Tilrettelegging for kommunikasjon bør skje både i det sosiale og fysiske miljøet rundt barnet med medfødd døvblindhet (Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde, 2015). Det er spesielt viktig å skapa ein føreseieleg og trygg kvardag som stimulerer til utvikling og læring. Dette kan gjerast ved hjelp av til dømes dagsplan. Dagsplanar kan skapa oversikt over dagen og forbereda barnet på aktivitetar (Nafstad & Rødbroe, 2013). Ein dagsplan for barn med døvblindhet kan utviklast med fysiske referanseobjekt som barnet knyt til ein spesiell aktivitet.

Noko av det viktigaste i arbeidet med barn med medfødd døvblindhet, er kjennskap til barnet og barnet sin kommunikasjon (Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde, 2015). Pedagogar til dømes, må kjenne barnet godt slik at dei best mogleg kan tilrettelegga for barnet sine individuelle behov. Tilrettelegginga må vere tilpassa barnet og vere fleksibel med omsyn til

endring etter dagsform og behov. Desse tilretteleggingane skal først og fremst ta utgangspunkt i barnet sine samspels- og kommunikasjonsferdigheitar. Det er viktig å legge opp dagen slik at barnet får tid og pausar til å bearbeida inntrykk. Opplæringsaktivitetar i skule eller barnehage bør leggest til tida på dagen der barnet er mest opplagt og mottakeleg for kommunikasjon (Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde, 2015). Om barnet har ein synsrest eller hørselsrest, er det viktig at det blir skjerma for forstyrrende synsinntrykk og støy. Dette kan gjerast ved å ha eit lydtett rom og ha gjenstandar i rommet som ikkje påverkar synsinntrykket. Golvlamper og gjenstandar som gjer refleksjonar kan vere forstyrrende. Samtidig er det viktig å finne den posisjonen pedagog og barnet trivest best med og gjer størst utbytte for kommunikasjon. Om barnet for eksempel har synsrest på høgre auga er det viktig å passe på at pedagogen plasserer seg til høgre for barnet. Barnet må sitte godt og ha oversikt i rommet slik at det kan orientere seg og eventuelt hente kommunikasjonshjelpemiddel.

3 Teori

I dette kapitlet vil eg ta for meg det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgåva. Det vil først bli gjort reie for kva som blir forstått med omgrepet kommunikasjon, og korleis kommunikasjonsferdigheitar blir utvikla. Deretter vil det spesifikt bli lagt vekt på kommunikasjon hjå barn med medfødd dövblindhet. Det blir gjort reie for korleis barn med medfødd dövblindhet utviklar kommunikative evner og korleis pedagogar kan bidra til denne utviklinga. Det vil også bli gjort reie for korleis barn med medfødd dövblindhet kommuniserer, med vekt på taktil kommunikasjon. Vidare blir det gjort reie for kva som meinast med å ta initiativ, og kvifor initiativ er viktig for kommunikasjonen. Deretter vil det bli lagt vekt på respons og anerkjening, og kvifor dette er viktig for barnet med medfødd dövblindhet. Vidare vil det bli retta fokus på oppleving av samanheng, og korleis ein oppleving av samanheng kan påverke kommunikasjonen. I det siste avsnittet vil sosial kompetanse bli definert, og det vil bli gjort reie for kvifor sosial kompetanse er viktig for kommunikasjonen til barn med medfødd dövblindhet.

Det er vanleg å skilje mellom omgrepa kommunikasjon og sosialt samspel. Lorentzen definerer samspel som «[...] innholdet i den synkroniseringen av kroppslige uttrykk og handlinger som foregår mellom barnet og omsorgspersonene.» (2013, s. 36). Samspelet krevjar ingen ferdigheit, men er noko som oppstår mellom personar. Janssen og Rødbroe definerer sosialt samspel som «[...]en proces, hvor to individer gensidigt påvirker hinandens handlinger.» (2008, s. 11). Kommunikasjon på si side er ein form for sosialt samspel der meining overførast med avanserte signal som tolkast av mottakar. Denne oppgåva skal undersøke meininga i kommunikasjon og kommunikative teikn. Det vil derfor vere omgrepet kommunikasjon som blir brukt vidare i oppgåva.

3.1 Kommunikasjon

Omgrepet kommunikasjon betyr «å gjere noko felles» og blir definert på ulike måtar (Rygvold, 2011, s. 213). Ofte kan tale, språk og kommunikasjon oppfattast som like omgrep. Ein kan seie at tale brukast til å formidla spåk og at språk brukast til å kommunisere. Kommunikasjon er ofte sett på som formidling av ein bodskap frå ein sendar til ein mottakar (Rygvold, 2011). Ein kan sjå på kommunikasjon som kun det talespråklege, eller ha ei vidare tilnærming der alle uttrykk reknast som kommunikasjon. Det talespråklege omtalast også som

verbal kommunikasjon og omfattar tale, skriftspråk og konvensjonelt teiknspråk. Ikkje-verbal kommunikasjon omfattar kroppsspråk, tonefall, ansiktsuttrykk og mimikk. Med kroppsspråk meinast blant anna rørsle, lydar, blikk, latter og gråt. I ei vidare tilnærming til kommunikasjon treng ein derfor ikkje syn eller høyrsel for å kommunisere, derfor vil denne tilnærminga bli lagt vekt på vidare i denne oppgåva. Det kommunikative samspelet omfattar fleire delfunksjonar som skjer samtidig; å etablere og oppretthalda kontakt, turtaking, respons, felles merksemd rundt tema og kommunikative uttrykk (Rødbroe & Janssen, 2008). Desse delfunksjonane er viktige for at kommunikasjonen skal flyte. Om ein for eksempel ikkje klarar å oppretthalda kontakten med samtalepartnaren, vil kommunikasjonen bli avbrote.

Lorentzen definerer kommunikasjon som «[...] en utveksling mellom to eller flere individer som retter seg inn mot og orienterer seg etter hverandre, men som forblir innenfor hvert sitt opplevelses- og erfaringsmessige perspektiv.» (2013, s. 45). Lorentzen hevdar at det ikkje er ein budskap som blir overført, men informasjon som blir gjort felles. Med dette meiner han at menneske ikkje alltid har til hensikt å kommunisere noko, men at det kan skje automatisk. Eit eksempel på dette kan vere at menneske tolkar kroppsspråk utan at avsendar bevisst uttrykker det. Ein kan dermed oppfatte at nokon til dømes er glade eller sinte utan at dei bevisst kommuniserer det. Samtidig hevdar Lorentzen (2013) at menneske i kommunikasjon har sine egne perspektiv som er basert på opplevingar og erfaringar. Med dette meinast det at personar kan snakke om det same, men likevel vil ha ulike perspektiv som påverkar deira forståingar av kva det kommuniserast om.

3.1.1 Formål med kommunikasjon

Kommunikasjon er spesielt viktig for læring og utvikling, personleg ivaretaking, sosiale relasjonar, utdanning og arbeidsliv (Beukelman & Mirenda, 2013). Ifølge Beukelman og Mirenda (2013) har kommunikasjon fem hovudfunksjonar eller hensikter. Den første er å kunne uttrykke personlege behov og ynskjer, og dermed styre åtferda til andre for å få sine behov dekkja. Desse behova kan til dømes vere mat, søvn, leik eller trøyst. Den andre funksjonen er meir kompleks og har til formål å dele informasjon. For å kunne dele informasjon må partane vere i stand til å formidle ein budskap. Denne informasjonen eller budskapen kan vere å fortelje om kva ein har gjort på ferie, kva ein skal etter skulen og så vidare. Det handlar med andre ord om eit ynskje om å dele noko med andre. Den tredje funksjonen er sosial nærleik. Beukelman og Mirenda (2013) påpeiker at det er interaksjonen

som er viktig for å skapa sosial nærleik, og ikkje nødvendigvis kva som er budskapet. Dette kan for eksempel vere å vise empati og glede i møte med andre. Det handlar med andre ord om intimitet og kontakt. Den fjerde funksjonen er sosial etikette, altså høflegheit og å vise at ein verdset det andre gjer for ein. Dette kan for eksempel vere å seie takk for maten, og vise at ein set pris på det andre gjer for ein. Den femte funksjonen er å kunne ha ein indre dialog. Dette kan vere refleksjonar, planlegging eller å skrive dagbok. Denne funksjonen er spesielt viktig for personleg utvikling og evna til refleksjon (Beukelman & Mirenda, 2013). Samla sett vil desse funksjonane bidra til dekking av behov, personleg utvikling og sosiale relasjonar. Manglande kommunikative evner vil derfor påverke eit menneske i svært stor grad.

3.1.2 Utvikling av kommunikasjon

Dei fleste barn utviklar kommunikative evner spontant gjennom modning og læring, men i ulikt tempo (Rygvoid, 2011). Som spedbarn lærer barnet å kommunisere ved at nærpersonar er merksam på barnet sine lydar, smil og gråt. Barnet lærer at det kan bruke disse uttrykka til å kommunisere behov og kjensler. Spedbarnet er kun nokre dagar når det byrjar å imitere nærpersonane (Grøholt, Sommerschild, & Garløv, 2011). Dette gjer dei ved å for eksempel stikke tunga ut av munnen når det ser at mor eller far gjer det. Når barnet er to veker kan det skilje mellom to ansikt, høyre forskjell på stemmer og knytta stemmene til ansikt. Vaksne i samhandling med spedbarn set ord på gjenstandar, hendingar og kjensler, og spedbarnet blir dermed «bada» i språk før det sjølv kan snakke (Rygvoid, 2011). Når barnet er rundt åtte månadar vil det bruke lydar, babling og gestar som kommunikasjon. Bablinga blir eit resultat av det personar rundt kommenterer. Om barnet ser på ein bamse kan andre sei «ja, det er ein bamse». Barnet vil prøve å herme etter dette og utvikle språket sitt. Når barnet er rundt eit år vil det meistra grunnleggande kommunikasjonsferdigheiter og bruke ord, gestar, kropp og tonefall for å formidle mening. Barn vil heile tida observere og kopiere menneska rundt seg, og får ofte respons via blick eller tale. Etter kvart vil syn og høyrsel gradvis ta over for dei andre sansane, og barnet vil i mindre grad bruke kroppslege kommunikasjonsformer (Vege, Estenberger, Nyling, & Souriau, 2009). Barnet lærer å kommunisere med jamnaldrande og utviklar forståing for sosiale reglar og normer (Rødbroe & Janssen, 2008). Samtidig vil denne kontakten gjere barnet i betre stand til å sjå den andre sitt perspektiv som stimulerer til utvikling av empati.

3.1.3 Forståing av verda og kvarandre

Småbarn utviklar gradvis ein forståing for omgjevnadane og samtidig ein semantisk hukommelse (Vege, et al., 2009). Semantisk hukommelse utviklast når barnet er i stand til å forstå at noko er det same som det har opplevd tidelegare. Dette kan vere for eksempel mor si stemme og ansikt, opplevelsen av å bade eller ei leike. Utan denne hukommelsen ville alle opplevingar vere nye og ugjenkjennelege, og verda ville vere svært uforståeleg. Menneske lagrar erfaringar i faste baner i hjernen. Desse banene lagrast enklare om dei er basert på interesse, motivasjon og kjensler (Vege, et al., 2009).

Å forstå kvarandre er ein viktig del av kommunikasjon. Denne forståinga handlar både om å forstå kva som kommuniserast og å forstå den andre sin tankegang og åtferd (Rommetveit, 2011). Dette kan også handle om å forstå kvarandre utan om å kommunisera det direkte. Eksempel på dette kan vere ein situasjon der begge partar har same oppleving og forstår at dei har same oppleving. Det vil likevel vere vanskeleg for menneske å ha den nøyaktige same forståinga. Menneske opplever ein situasjon ut i frå sine egne perspektiv, og forståinga vil derfor vere noko forskjellig (Lorentzen, 2013).

3.2 Kommunikasjon hjå menneske med medfødd døvblindhet

Barn med medfødd døvblindhet uttrykker seg gjennom kjenslemessige og kroppslege uttrykk, og ved bruk av gestar og teikn, altså ikkje-verbal kommunikasjon (Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde, 2015). Nokre brukar i tillegg gjenstandar, referanseobjekt, teikningar, bilete eller grafiske symbol. Nokre barn kan læra å bruka taktilt teiknspråk. Barn som har synsrest kan bruke teiknspråk, bilete og symbol, medan barn med høyrsest kan bruka tale som ein del av kommunikasjonen. Dei aller fleste barn med medfødd døvblindhet brukar i hovudsak kroppslege uttrykk og taktile teikn som kommunikasjonsmåte. Taktile teikn vil i denne samanheng vere teikn frå det norske teiknspråk som utførast med hendene, eller teikn som barnet sjølv har utvikla. Denne forma kallast ofte for taktil kommunikasjon. Taktil kommunikasjon er kommunikasjon ved hjelp av teikn der den eine personen legger hendene på hendene til personen som utførar teikna (Næss, 2006). Desse teikna kan også bli utført på andre stadar på kroppen, som for eksempel å lage teiknet for «mamma» i panna til samtalepartnaren. Taktil kommunikasjon kan og vere handskrift eller bokstavar som er

skrivne på for eksempel handa eller ryggen. Denne forma krevjar forståing av alfabetet og nyttast derfor sjeldan til småbarn.

3.2.1 Utvikling av kommunikasjon hjå barn med medfødd døvblindhet

Kroppslege uttrykk er som tidelegare nemnd blant anna bevegelsar, blikk, latter og gråt (Rygvold, 2011). Bevegelsar og gestar kan for eksempel vere å riste på hovudet om barnet ikkje vil ha mat, eller å smile når barnet et noko det likar. Slike gestar er ofte like som hjå spedbarn og har ofte same betydning (Janssen & Rødbroe, 2008). Bevegelsar og gestar kan etter kvart utvikle seg til teikn og brukast meir aktivt i kommunikasjonen. Det kan for eksempel vere at barnet får vondt i armen etter å ha gått på ein stol. Barnet kan holde seg til armen og grine. Ein vaksen kan trøyste barnet, holde på armen og vise forståing for at det gjer vondt. Om barnet seinare får vondt i til dømes ryggen, kan det holde seg på armen og vise til nærpersonar. Nærpersonane hugsar hendinga med armen og forstår at barnet har vondt. Denne bevegelsen har dermed blitt til eit teikn for vondt.

Utvikling av kommunikasjon hjå barn med medfødd døvblindhet kan samanliknast med språkutviklinga til barn utan medfødd døvblindhet. Barna prøver å herme etter foreldra, og nettopp det same kan barn med medfødd døvblindhet gjere, ved å herme etter til dømes teikn. Når barnet med medfødd døvblindhet igjen får vondt, kan andre prøve å lære barnet dei konvensjonelle teiknet for vondt (Rødbroe & Janssen, 2008). Om barnet ikkje lærer dei konvensjonelle teikna, kan det gje konsekvensar seinare i livet. Det vil vere vanskeleg for utanforståande å kommunisere med barnet om barnet brukar sine eigne teikn. I nokre situasjonar vil det likevel vere hensiktsmessig å bygge vidare på teikna som barnet har utvikla. Om barnet ikkje har føresetnadar for å kunne tileigna seg andre teikn, er det viktig at barnet tar vare på teikna det sjølv har laga og forstår (Lorentzen, 2013). Det kan skapa mykje frustrasjon om barnet ikkje forstår kvifor det skal lære andre teikn, og det kan føre til at barnet sluttar å bruke teikn i det heile fordi barnet ikkje får den responsen det ønsker.

Barn med medfødd døvblindhet vil ikkje oppfatte språket rundt seg, og veks derfor opp i eit heilt ulikt språkmiljø samanlikna med høyrande og sjåande barn (Endresen, Rieber-Mohn, & Johannessen, 2015). Barn med medfødd døvblindhet vil derfor utvikle sine kommunikative evner seinare enn andre. Barn med syn og høyrsel kan utforska ting i omgjevnadane samtidig som ein person kommenterer det barnet ser eller høyrer (Nasjonale kompetansetjeneste for

døvblinde, 2015). Det kan for eksempel være at barnet ser på ein ball, og høyrer nokon seie ball. Barnet kan sjå og kjenne på ballen saman med nokon utan å miste fokuset frå ballen. Barn med medfødd dövblindhet utforskar ofte med hendene, og det kan vere forstyrrende om ein anna person samtidig kommenterer utforskinga med teikn. Barnet må kjenne på ballen samtidig som det kjenner kva som blir kommunisert av nokre andre. Det kan derfor vere enklare for barnet å konsentrere seg om ein ting om gangen, og kommunisere om hendinga før eller etter barnet har utforska ein gjenstand.

3.2.2 Barn med medfødd dövblindhet sin forståing av verda og kvarandre

Åtgang til stimuli er viktig for den semantiske hukommelsen. Den semantiske hukommelsen til barn med medfødd dövblindhet er basert på kroppslege og taktile erfaringar, og er derfor meir avgrensa enn sjåande og høyrande barn (Vege, et al., 2009). Barnet med medfødd dövblindhet er i større grad avhengig av andre for å kunne danne erfaringar og bygge den semantiske hukommelsen. Dette er ofte ein stor utfordring for personane rundt. Ein kan seie at sjåande og høyrande personar er i ein anna kultur enn personar med medfødd dövblindhet (Vege, et al., 2009). Dei opplever verda veldig forskjellig, og det kan vere vanskeleg for den sjåande og høyrande å sette seg inn i korleis verda opplevast for den døvblinde. Det er viktig at personar i møte med døvblinde er villig til å dele sitt kroppslege, taktile og kjenslemessige fokus for opplevinga med den døvblinde. Vidare er det viktig å skapa sterke inntrykk og opplevingar, basert på barnet sine interesser og kjensler, for å kunne påverke hukommelsen (Vege, et al., 2009). Ei slik oppleving kan vere noko barnet tykkjer er moro, spennande eller interessant. Etter ein slik oppleving er det viktig å la barnet få tid til å bearbeida hendinga før ein gjentar eller kommuniserer om situasjonen. Om barnet ikkje har interesse for ein situasjon kan partnaren med sin eigen interesse og begeistring påverke barnet til å delta. Dette kan for eksempel vere i situasjonar barnet er engsteleg for, men som er viktig for utvikling og sjølvstende. Ein slik situasjon kan til dømes vere å bevege seg fritt i eit rom. Barn med medfødd dövblindhet kan bli engstelege for å bevege seg fritt fordi dei ikkje har oversikt. Barnet sine moglegheiter til utforsking kan dermed bli avgrensa.

Menneske rundt barnet kan bidra til å skapa nysgjerrigheit for gjenstandar i eit rom og påverke barnet til å vere med på oppdaging og utfordring (Vege, et al., 2009). Når barnet er i eit rom, kan ein forsøke å utvida utforskinga til for eksempel eit uteområde. På denne måten

kan ein hjelpe barnet til større forståing av verda samtidig som ein skapar felles opplevingar og forståingar, noko som kan bidra til å styrke relasjonen mellom partnaren og barnet. Som nemnd er også kjennskap til barnet viktig for kommunikasjonen og forståinga (Janssen & Rødbroe, 2008). Ein forståing for barnet sine teikn gjer det naturlegvis enklare for samtalepartnaren å forstå kommunikasjonen til barnet. Samtidig kan samtalepartner bruke teikna til barnet i sin kommunikasjon, som gjer barnet moglegheit til å kommunisera på sine egne premissar. Sensitivitet i møte med barnet kan vere avgjerande for kommunikasjonen (Horgen, 2010). Med dette meinast det å vere merksam på barnet sine teikn, og at barnet kan gjere små rørsle som kan gje mykje informasjon om korleis barnet har det. På denne måten kan ein få informasjon om til dømes barnet sine behov og ynskjer, sjølv om det ikkje kommuniserer dette med taktile teikn.

3.2.3 Pedagogen sin tilpassing i kommunikasjonen

I kommunikasjon med barn med medfødd døvblindhet er det først og fremst viktig å ha ein felles intoning (Janssen & Rødbroe, 2008). Men andre ord må samtalepartner tilpasse seg barnet sine forutsetningar, rytme, tempo og merksemd. Partnaren må presentere seg og skapa ein trygg relasjon. På denne måten vil begge partane vere meir merksam på den andre sine signaler og initiativ, og kommunikasjonen kan flyta lettare. Vidare er det viktig å fokusere på turtaking. Me veit at barn med medfødd døvblindhet ofte kan trenge pausar for å bearbeida intrykk. Partnaren i kommunikasjonen bør derfor gje barnet tid til å svare, og bruke god tid i kommunikasjonen. Felles merksemd er ein føresetnad for at kommunikasjon kan oppstå og holdast i gang (Beukelman & Miranda, 2013). Felles merksemd vil seie at begge partar er orientert mot kvarandre og har same forståing for kva det kommuniserast om. For å skapa felles merksemd er det viktig at barnet har forståing for situasjonen og motivasjon til å kommunisere. Å gje barnet eit referanseobjekt kan bidra til denne forståinga, og dermed inkludere barnet i større grad.

3.3 Initiativ

Initiativtaking er viktig for utviklinga av kommunikative evner (Lorentzen, 2013). Frå eit barn er fire til fem månadar er det i stand til å ta initiativ for å markere misnøye i ein situasjon (Rommetveit, 2011). Ofte handlar dette om mat og påkledning. Korleis barnets initiativ blir svart på heng saman med seinare språkutvikling (Lorentzen, 2013). Spontane initiativ som

følgast opp kan føre til ei ny utforsking, eksperimentering og leik. Dette kan for eksempel vere å utforske naturen, som kan gje barnet interesse og kunnskap. Om barnet over tid ikkje opplever respons på sine initiativ, må det forholde seg kun til andre sine initiativ og ikkje reagere spontant frå seg sjølv. Dette kan føre til at barnet i mindre grad kan uttrykka sine behov, i tillegg til at barnet ikkje får utforska sine interesser og nysgjerrigheit. Barnet må fokusera på korleis det skal kommunisere for å få kontakt, i staden for å kommunisere det barnet eigentleg vil. Dette kan verke negativt for den frie språkutviklinga, samtidig som barnet i mindre grad får moglegheita til å utforske omgjevnadane rundt seg.

Det er gjort lite forskning på initiativ hjå barn med medfødd døvblindhet. Forskinga som er gjort tydar på at det blant anna er utfordrande å finne gode tiltak for å fremja initiativtaking hjå barn (Janssen, Riksen-Walraven, van Dijk, Huisman, & Ruijsenaars, 2006). Studien til Janssen et al. (2006) undersøkte når barnet enten starta ein interaksjon eller introduserte noko nytt som ein del av ein reaksjon, som teikn på initiativ. Dei innførte eit tiltak for å forsøke å auka initiativtakinga hjå barnet. Dette tiltaket var at samtalepartnaren i større grad skulle styre kommunikasjonen, og samtidig ta initiativ til kommunikasjon om barnet ikkje kommuniserte. I konklusjonen var det hevda at det hadde negativ effekt at samtalepartnar i større grad kontrollerte kommunikasjonen. Vidare undersøkingar tyder på at ein slik kontroll kan sinke utviklinga av kommunikasjonen til barn med medfødd døvblindhet. Dei konkluderte derfor med at barnet bør vere leiaren av kommunikasjonen mellom partane.

3.4 Respons og anerkjening

Janssen og Rødbroe (2008) hevdar at respons kan føre til gjensidigheit i kommunikasjonen, og meina vidare følgande om viktigheita av respons på kommunikasjonen til menneske med medfødd døvblindhet:

Samspillspartneren til en døvblind person vil kun kunne skabe gjensidighed i samspillene ved at være responsiv over for hans handlinger og samtidig vise opfindsomhed i forhold til det at skabe forudsigelighed i legesituationer. Det er i sådanne legesituationer, at den døvblinde person gradvist kan danne begrebet om årsag og virkning og samtidig blive bevisdt om virkningen af sine handlinger. (Janssen & Rødbroe, 2008, s. 17)

Responsen samtalepartnaren gir barn med medfødd dövblindhet, kan altså gjere barnet bevisst på konsekvensar og virkningar av sine handlingar. Denne responsen kan også medvirke til ein større gjensidighet i samspelet og kommunikasjonen mellom pedagogen og barnet. Responsen bør gis på ein måte som fører til at barnet får opplevinga av å bli forstått og anerkjent (Janssen & Rødbrøe, 2008). Møller (2012) definerer anerkjening som:

Anerkjennelse kan forstås som et fundamentalt psykologisk og eksistensielt behov hos menneske, og som et fenomen som griper vårt individuelle behov for å bli sett, hørt og erkjent som en levende realitet av andre menneske i de samspill og relasjoner vi inngår i. (Møller, 2012, s. 9)

Å bli anerkjent av personar rundt seg er altså eit behov alle menneske har. Om barnet ikkje får respons på sin kommunikasjon kan det føre til at barnet i mindre grad kommuniserer (Janssen & Rødbrøe, 2008). Dette fordi barnet ikkje opplever at kommunikasjonen har noko føre seg. Barn med medfødd dövblindhet kan ikkje registrere respons frå andre på same måte som høyrande og sjåande barn. Barn utan dövblindhet kan for eksempel registrera at andre reagera på kommunikasjonen ved at andre til dømes nikkar, smiler eller gjer det barnet ber om. Barn med dövblindhet er avhengig av taktil respons for å oppleve seg sett. Respons som er anerkjennande kan føre til at barnet får ein oppleving av å bli forstått og kjenne seg som ein del av ein relasjon (Møller, 2012). Å kjenne seg forstått og akseptert kan skapa ei kjensle av tryggleik som me veit at aukar kommunikasjonen, og dermed bidrar positivt på utviklinga av kommunikative evner. Dette kan vidare føre til at barnet i større grad kan få moglegheita til å påverke situasjonen rundt seg.

3.5 Oppleving av samanheng

Lorentzen omtalar omgrepet oppleving av samanheng, som ein oppleving av at «[...] du gjer det du gjer fordi jeg gjer det jeg gjer.» (2013, s. 133). Oppleving av samanheng handlar om å forstå samanhengar i kvardagen, og korleis ein sjølv kan påverke situasjonen ein er i (Antonovsky, 1979). Antonovsky (1979) hevdar at den helsebringande opplevinga av samanheng i tilværet får me når me 1; har oversikt over situasjonen, 2; når me sjølv kan gjere noko med situasjonen, og 3; når det gjer meinig å forsøka å gjere noko med situasjonen. For at barn skal kunne oppleve samanheng i situasjonar, må dette leggest til rette for. Dette kan gjerast ved at pedagogen til dømes gjer respons på kommunikasjonen til barnet (Janssen &

Rødbroe, 2008). Samtidig er det viktig at barnet får moglegheita til å gjere val for å kunne oppleve å påverke sin eigen situasjon. Barnet sine moglegheiter for val og påverknad i kvardagen fremjar sosial kommunikasjon og utvikling (Lorentzen, 2013). Eit eksempel anna på dette kan vere at barnet sjølv kan bestemme når det vil vere aktiv i kommunikasjon og når det vil trekke seg tilbake. Som tidelegare nemnt treng barn med medfødd døvblindhet ofte pausar til å reflektere over kommunikasjonen. At barnet sjølv kan regulere dette kan vere verdifullt fordi det kan føre til at barnet blir meir opplagt, som verkar positivt på læring og utvikling.

Rygvdold (2011) hevdar at for at kommunikasjon skal fungere må det vere ein felles forståing av korleis den ytre verda blir oppfatta. Som pedagog til eit barn med medfødd døvblindhet kan ein legge til rette for at barnet opplever samanheng i tilværet ved å formidla informasjon på ein god måte og la barnet ta del i planlegginga av dagen. Samtidig er det viktig å vise anerkjenning for det barnet gjer for å oppretthalda ein grunnstemning av håp, i både store og små framsteg. Denne anerkjenninga kan som nemnd gjere barnet bevisst på at det kan påverke sin eigen situasjon, som kan motivere barnet til å kommunisere (Janssen & Rødbroe, 2008).

3.6 Sosial kompetanse

Beukelman og Mirenda definerer sosial kompetanse som «[...] skills of social interaction such as initiating, maintaining, developing, and terminating communication interactions.» (2013, s. 12). Sosial kompetanse vil med andre ord seie at personen har kunnskap og kan bedømme når ein skal og ikkje skal kommunisere, kva ein skal kommunisere om, og med kven og kvar ein skal kommunisere om eit tema. Sosial kompetanse er altså samansett av sosiale ferdigheiter. Ogden (2009) meiner at sosial kompetanse også handlar om å kunne regulere kjensler og å kunne analysere konsekvensar av egne val. Sosial kompetanse påverkar korleis barnet har det med seg sjølv, ofte ut i frå kjensla av å vere eller ikkje vere akseptert og respektert av andre. Ogden hevdar også at «Sosialt kompetente barn fortolker og tilpasser seg andres signaler og forventningar, men tar også initiativ for å nå sine sosiale mål.»(2009, s. 208). Sosial kompetanse og sosiale ferdigheitar er noko som lærast over tid og kommuniserast frivillig både verbalt og non-verbalt. Barnet må ha motivasjon til å uttrykke desse sosiale ferdigheitene. Dei sosiale ferdigheitene lærast gjennom observasjon, øving og tilbakemelding frå andre. Særleg viktig innan sosiale ferdigheiter er initiativ og respons. Eit barn som har høg

grad av sosial kompetanse vil ta initiativ og respondera på måtar som er tilpassa situasjonen og menneska rundt, og på ein måte som gjer ønska resultat for barnet (Ogden, 2009).

Ogden påpeiker at «Sosial kompetanse forutsetter imidlertid at barn kan oppfatte og fortolke sosiale signaler, at de har en rimelig grad av motorisk kontroll og koordinasjon og et forståelig språk slik at de kan ta kontakt og svare på andres henvendelser.» (2009, s. 212). Om ein ser dette i samanheng med barn med medfødd døvblindhet er det fleire faktorar som kan vere utfordrande for barna. Fleire barn med medfødd døvblindhet kan ha vanskar med å oppfatte og svare på kommunikasjon. Barn med medfødd døvblindhet kan derfor også ha vanskar med å forstå og utvikle evner til empati (Janssen & Rødbroe, 2008). Det kan derfor tenkast at barn med medfødd døvblindhet også innan sosial kompetanse utviklar seg seinare enn barn utan døvblindhet. Dette kan igjen føre til konsekvensar for barnet sine moglegheiter for venskap og kontakt med andre. I og med at medfødd døvblindhet er ein sjeldan tilstand kan det tenkast at barnet har få likesinna å danne venskap med. Barnet må kanskje derfor danne venskap med barn som har komme lenger i sin utvikling av sosiale ferdigheiter og sosial kompetanse. Som tidelegare nemnd kan mangel på sosial kompetanse gå ut over sjølvkjensla og påverke barnet negativt. Barnet kan få kjensla av å ikkje strekke til, noko som kan føre til at barnet i mindre grad tar initiativ til kommunikasjon. Det er derfor viktig at det blir lagt til rette for at barnet kan utvikla sine sosiale ferdigheiter og auka den sosiale kompetansen.

4 Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort reie for forskingsmetodane som er brukt i denne masteroppgåva. Eg vil først gje ein kort beskriving av mitt prosjekt, før eg gjer reie for kva som meinast med kvalitativ forskning og casestudie, samt intervju og observasjon. Vidare i kapitlet vil eg gje ein grundig presentasjon av mitt eige prosjekt. Denne presentasjonen omfattar for det første ein oversikt over planlegginga av prosjektet med utvalsprosedyre og utval, for så etiske omsyn og refleksjonar. Vidare vil gjennomføringa av pilotstudie bli beskriven, før gjennomføringa av den eigentlege studien og metoden for korleis data er analysert. Til slutt vil eg ta for meg validitet og reliabilitet, og diskutera om funna frå dette prosjektet kan generaliserast.

4.1 Beskriving av prosjektet

Dette prosjektet er ein kvalitativ casestudie. Casen i prosjektet er eit barn med medfødd døvblindhet. Data vart innhenta ved hjelp av intervju og observasjon. Framgangsmåten var først å utvikle ein intervjuguide og eit observasjonsskjema. Deretter gjennomførte eg ein pilotstudie med eit prøveintervju og fleire prøveobservasjonar. Både intervjuguiden og observasjonsskjema vart testa i pilotstudien. Dette vart transkribert ved hjelp av Nvivo 11. Etter at prøveobservasjonen og prøveintervjuet var gjennomgått, fekk eg moglegheita til å endre og tilpasse både intervjuguide og observasjonsskjema før det endelege intervjuet og observasjonen blei gjennomført. Det vart gjennomført eit intervju med pedagog før observasjon, observasjonar av pedagog og barn, for så eit avsluttande intervju av pedagog. Dette vart så transkribert i Nvivo 11.

4.2 Kvalitativt casestudie

Denne masteroppgåva tok utgangspunkt i ein casestudie, også kalla kasusstudium. Casestudie er ein kvalitativ forskingsstudie med fokus på eit tydeleg avgrensa studieobjekt og er særleg relevant for å innhente kunnskap om sjeldne fenomen og førekomstar (Befring, 2007).

Studieobjektet kan vere grupper eller enkeltpersonar, men det er oftast enkeltpersonar som er i fokus. Dalen skriv at «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (2013, s. 15). Dette kan for eksempel vere utfordringar med kommunikasjon og sosiale relasjonar knytta til

ein spesiell diagnose. I og med at denne oppgåva sette fokus på ein sjeldan funksjonshemming det er lite forska på, samt detaljar i kommunikasjon, vart casestudie vurdert å egna seg godt som metodetilnærming.

4.2.1 Intervju

Intervju som forskingsmetode kan gje oss innsikt i tankar, haldingar og synspunkt hjå intervjuobjektet (Dalen, 2013). Hensikten med intervju i dette prosjektet var å få informasjon om pedagogen sine tankar, framgangsmåtar og tiltak i kommunikasjonen med barnet med medfødd dövblindhet.

Det er vanleg å skilje mellom opne og strukturerte intervju (Dalen, 2013). I opne intervju er målet at informanten skal snakke mest mogleg fritt, medan det i strukturerte intervju er ein intervjuguide med streng struktur for spørsmål og tema. Ved å kombinere desse får ein eit semistrukturert intervju som opnar for oppfølgingsspørsmål og friare tale frå intervjuobjektet. I denne oppgåva er det brukt semistrukturert intervju. I og med at det kun skal undersøkast eit case skal intervjua ikkje samanliknast og analyserast mot andre intervju. Intervjua i denne samanheng var meint som eit supplement til observasjon. Eit semistrukturert intervju kan vere meir samtaleprega og opna for meir informasjon.

Det trengs erfaring for å bli ein god intervjuar (Dalen, 2013). Det er viktig å vite korleis ein skal vise interesse og anerkjenning for personen som intervjuast. Det er viktig å lytte og gje informanten tid til å svare. Denne kunnskapen er det vanskeleg å lese seg til, og det vil derfor ofte vere svært hensiktsmessig å gjere eit prøveintervju der ein kan øve på desse eigenskapane. Samtidig vil eit prøveintervju kunne teste intervjuguiden og utstyret som brukast til intervjuet.

4.2.2 Observasjon

Observasjon som forskingsmetode gjer oss informasjon direkte gjennom våre sansar, og gjer oss derfor moglegheita til å studere blant anna relasjonar og kommunikasjon på andre måtar enn andre sine utsegn (Vedeler, 2000). Observasjon er ein systematisk prosedyre der ein må finne meaning i informasjonen som mottakas og seinare kategorisera og fortolka opp mot formålet tema og problemstilling. Det er vanleg å skilje mellom deltakande og ikkje-deltakande observasjon. I denne oppgåva vart det gjennomført ikkje-deltakande observasjon, i

og med at det er kommunikasjon mellom pedagogen og barnet som skal undersøkast. Ikkje-deltakande observasjon vil seie at observatør ikkje ynskjer å påverke observasjonen og held seg utanfor situasjonen som observerast. Det er likevel viktig å vere bevisst på at observatøren kan påverke deltakarane ved å vere til stades, til dømes ved at deltakarane viser ein anna åtferd enn dei vanlegvis ville gjort.

For best å kunne gjennomføre ein observasjon, er det viktig med forforståing for observasjonsobjektet og observasjonssituasjonen (Vedeler, 2000). Ein slik forforståing kan bidra til ein meir presis studie retta mot problemstillinga. Dette kan til dømes vere kunnskapar om situasjonar som burde observerast for å kartlegge kommunikasjon. I byrjinga og val av prosjekt har forskar allereie ei forforståing. Denne kan komme frå erfaringar frå praksis eller studiar ein har sett seg inn i. Deltaking i kvardagen til observasjonsobjektet eller ein prøveobservasjon, kan bidra til erfaring som aukar forforståinga.

Observasjonsskjema er eit verktøy som ofte blir brukt i observasjonsstudiar (Vedeler, 2000). Eit observasjonsskjema kan settast opp på ulike måtar og tilpassast kvart enkelt prosjekt. Forskar kan utforme observasjonsskjemaet som ønskeleg etter kva som skal undersøkast (Sollied, Kirkebæk, Christensen, & Harmon, 2016). Observasjonsskjema inneheld ofte kolonnar inndelt etter kva ein skal undersøke. Dette kan for eksempel vere ei kolonne for kva elevar gjer i ein klassesstime, og ei kolonne for kva læraren gjer. Radar under kolonnane seier noko om tida og kor lenge ein situasjon varar. Forskar registrerer informasjon i observasjonsskjemaet, enten direkte i ein situasjon eller under transkribering av video. Slik kan observasjonsskjema skapa ein oversikt over situasjonen og vere til hjelp i ein analyse.

4.3 Utvalsprosedyre for prosjektet

Utvalet i dette prosjektet består av ein pedagog og eit barn, samt ytterlegare ein pedagog til pilotstudien. Eit strategisk utval er å finne den casen som er mest informasjonsrikt med tanke på formålet med prosjektet (Vedeler, 2000). I dette prosjektet var kriteriet for utvalet at barnet skulle ha medfødd døvblindhet, helst utan restar av syn og høyrsel. Samtidig måtte pedagogen i studien ha god kjennskap til barnet og kjenne barnet sine kommunikasjonsmåtar. Det vart sendt ut førespurnad om deltaking til fleire institusjonar som har kontakt med barn med medfødd døvblindhet. Denne førespurnaden inneheldt beskriving av prosjektet og kriteriet for utvalet. Fleire institusjonar svarte, der ein skilde seg ut som mest relevant på grunn av barna

sine diagnoser og engasjement blant personalet. Det vart utforma informasjonsskriv som vart underskriven av institusjonen og meg. Informasjonsskrivet vart sendt ut av institusjonen til foreldra til eit barn som utfylte kriteria for utvalet, samt pedagogar på institusjonen. Foreldra signerte informert samtykke, i tillegg til to pedagogar som begge kjente barnet. Ein pedagog var deltakar i prøveintervju og prøveobservasjon. Den andre pedagogen deltok i intervju og observasjon til sjølv studien. Begge pedagogane kjente barnet svært godt. Det same barnet deltok i både prøveobservasjonar og observasjonar til sjølv studien. Dette fordi det er få barn med medfødd døvblindhet i Noreg. Det var viktig at prøveobservasjonen samsvara med den eigentlege observasjonen, for best å kunne utvikle observasjonsskjemaet. Signert samtykke frå pedagogar og foreldre vart skanna og lagra i Nvivo 11, for så å bli makulert.

4.3.1 Beskriving av utval

Barnet som deltok i dette prosjektet går på ungdomsskuletrinnet og er født heilt døv og heilt blind. Barnet har fått operert inn cochleaimplantat, men vil ikkje bruke det. Barnet har magesonde grunna vanskar med eting. Barnet har motoriske vanskar, der det å stå og gå er utfordrande. Barnet har ståtrening i ståstativ kvar dag for å vedlikehalda muskulatur, og med eit mål om at barnet skal klare å gå sjølv etter kvart. Barnet har også vanskar med søvn og kan vere trøyt på skulen. Barnet får derfor ofte pausar og moglegheit til å sove i løpet av skuledagen.

Begge pedagogane som er med i prosjektet har god kjennskap til barnet. Pedagogen som var med i sjølv studien er kontaktlærer for barnet og er utdanna innanfor pedagogikk. Pedagogen har jobba med barnet i 7 år.

4.4 Etiske omsyn og refleksjonar

I dette prosjektet skulle det innhentast sensitive personopplysningar i form av namn og informasjon om barnet, samt videoopptak som gjenkjenner barnet. Det vart derfor søkt om godkjenning til å gjennomføre studien hjå Norsk senter for forskningsdata (NSD, vedlegg 1, s. 66). NSD godkjente prosjektet og informasjonsskrivet som vart sendt til dei aktuelle kandidatane (Vedlegg 2 og 3, s. 67). Informasjonsskrivet vart signert av føresette, og av pedagogane som deltok i prosjektet.

Alle som deltok i prosjektet hadde rett til å bli informert og samtykka til deltaking, også barnet, sjølv om føresette hadde signert informert samtykke (Dalen, 2013). Barnet i studien hadde redusert samtykkekompetanse, både på grunn av alder og diagnose. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) skriver at

Personer som ikke er i stand til å avgi et fritt og informert samtykke, skal som hovedregel bare inkluderes i forskning a) som ikke kan utføres på personer som er i stand til å samtykke, og b) der det kan sannsynliggjøres at den aktuelle forskningen er til direkte eller betydelig nytte for den enkelte eller gruppen som det forskes på. (NESH, 2016)

Det er grunn til å tru at det er vanskeleg å finne eit barn med medfødd døvblindhet som er i stand til å gje informert samtykke. Barn med medfødd døvblindhet har aldri sett eller høyrte eit kamera, og kan ha liten forståing for kva deltakinga inneberer. Det vart diskutert med pedagogar på institusjonen i kva grad barnet skulle informerast, og i kva grad barnet kunne forstå prosjektet det skulle delta i. Det vart i samarbeid med institusjonen bestemt at barnet ikkje skulle informerast om prosjektet, men at barnet skulle informerast om at det var ein person i rommet og bli bevisst på at det vart observert. Barnet uttrykte ikkje motstand da eg vart presentert. Pedagogen i studien sa blant anna:

«Jeg vet ikke om han er klar over at han blir filmet eller fotografert da. Han ser jo ikke bildene, så jeg er ikke sikker på om han forstår at det er bilde eller film. Men når vi filmer så lærer vi mye også. Så jeg håper ikke han har noe imot det da. Men han vet jo at du er her.»

Sjølv om føresette hadde samtykka til deltakinga, var det viktig å vere bevisst på at barnet ikkje har samtykka. Eg valte derfor situasjonar for observasjon som i minst mogleg grad kunne vere nedverdiggande for barnet. Eg var blant anna ikkje til stades i sårbare situasjonar som stell og toalettbesøk.

Barn som deltok i forskingsprosjekt skulle ikkje på nokon måte påverkast negativt av deltakinga (Vedeler, 2000). Samtidig skulle heller ingen vaksne deltakarar få unødvendige belastningar. I dette prosjektet forsøkte eg å unngå dette ved å ikkje påverke kvardagen på institusjonen. Observasjon var gjort i naturlege daglege situasjonar etter timeplanen på

institusjonen. Som tidelegare nemnt er dette likevel ikkje ein garanti for at deltakarane i prosjektet ikkje vart påverka av mitt nærvær.

Deltakarane i prosjektet har krav på anonymitet (Dalen, 2013). For å gjere barnet og pedagogen i studien anonyme, blir ikkje institusjonen omtala med namn. Barnet har blitt anonymisert når det gjeld kjønn og namn. Barnet har i denne oppgåva fått namnet Henrik, men vil oftast bli omtala som «barnet» eller «han». Pedagogane som deltar blir kun omtala som pedagog. Samtidig har deltakarane krav på at data som vart innhenta, skal bli behandla konfidensielt. Både lydopptak av intervju og videoopptak av observasjon vart gjort med ein I-pad. I-paden var passordbeskytta og vart ikkje kopla til internett. Da opptaka var gjennomført vart dei overført til passordbeskytta datamaskin, deretter lagt inn på Nvivo 11 som krev brukarnamn og passord. I transkriberinga vart deltakarane anonymisert. Ved prosjektets slutt vart alt materiale sletta.

4.5 Metodisk gjennomføring av prosjektet

Det følgande avsnittet vil omhandla den metodiske gjennomføringa av prosjektet. Eg vil først gå inn på gjennomføring av pilotstudie. Deretter vil eg ta for meg korleis metoden til sjølve studien er gjennomført, med intervju før observasjonar, observasjonar og intervju etter observasjonar. Til slutt vil eg ta for meg transkripsjon av intervju og observasjonane.

4.5.1 Gjennomføring av pilotstudie

Ein pilotstudie er ein forundersøking som gjer anledning til å utforske forskingsfeltet og skape forkunnskapar før ein innhentar data til sjølve oppgåva (Befring, 2007). Ein pilotstudie kan vere blant anna eit prøveintervju og prøveobservasjon. Når intervju brukast som forskingsmetode er det alltid hensiktsmessig å gjere eit prøveintervju (Dalen, 2013). Som ein relativt uerfaren forskar har eg ikkje mykje erfaring med intervjusituasjonen. Prøveintervjuet kunne derfor bidra til færre feilkjelde i dette prosjektet, fordi eg kunne få tilbakemeldingar frå intervjuobjektet om korleis eg framstod som intervjuar og korleis spørsmåla var formulert. Ein kan også teste ut om bandopptakar fungerer som ynskjeleg. Ein prøveobservasjon vil vere nyttig for å gje informasjon om blant anna situasjonar som eignar seg best å observere, kva kamera ein skal nytte, kvar kameraet skal plasserast og korleis deltakarar påverkast av

forskaren sitt nærvær (Vedeler, 2000). Prøveobservasjonen kan også teste observasjonsskjema og gje idear til tilpassing av eit observasjonsskjema som kan nyttast i studien.

I dette prosjektet vart det gjennomført både prøveintervju og prøveobservasjon. Før dette var eg fleire gongar på besøk på institusjonen og møtte deltakarane i prosjektet. Desse besøka var til hjelp for å skapa eit bilete av barnet og eg kunne dermed tilpassa observasjon og intervju deretter. Samtidig kjente eg at besøka bidrog til å skapa ein meir avslappa atmosfære mellom meg som forskar og deltakarane i studien. Eg fekk vere med barnet og pedagog i skulekvardagen, der eg gjorde observasjonar utan kamera. Det vart gjennomført prøveintervju med ein pedagog som har jobba tett med barnet i fleire år. I dette prøveintervjuet drøfta me kva situasjonar som kunne eigna seg som observasjon til studien. Det kom fram at matsituasjonar og ståtrening var gode situasjonar til å observere kommunikasjon. Samtidig vart blant anna trappetrening og opphald i sanserom utelukka. Dette fordi barnet ikkje var like interessert i kommunikasjon i desse timane, samt at det ofte var andre barn til stades som gjer etiske utfordringar. Etter prøveintervjuet vart det gjennomført prøveobservasjon med barnet og pedagogen i tre omgangar, der to omfatta matsituasjonen og ein gjaldt ståtrening. Videoobservasjonane hadde ein varigheit på rundt ti minuttar kvar, og vart transkribert i Nvivo 11.

I gjennomgangen av transkripsjonen av prøveintervjuet vart det oppdaga at det mangla informasjon knytta til problemstillinga i studien, og intervjuguiden vart tilpassa deretter. Denne informasjonen omhandla pedagogen sin kjennskap til barnet, barnet sin forståing av pedagogen sin kommunikasjon og pedagogen sin respons til barnet. Samtidig erfarte eg at enkelte spørsmål var krevjande å svare på da pedagogen ikkje hadde tenkt over og drøfta spørsmåla frå før. Eg vart derfor bevisst på å la pedagogen få god tid til å tenke seg om, og eg måtte øve på å vere roleg i intervjusituasjonen for å ikkje stresse pedagogen. Det vart også oppdaga at observasjonsskjemaet som vart brukt var lite eigna. Observasjonsskjemaet hadde ei kolonne for situasjon, samt ei kolonne for kommunikasjonen som fant stad i situasjonen. I transkripsjonen vart dette uoversiktleg. Det var blant anna vanskeleg å få eit heilskapleg intrykk av kommunikasjonen. Observasjonsskjemaet vart derfor endra til å ha ei kolonne for barnet sin åtferd og ei kolonne for pedagogen sin åtferd, i tillegg til kolonne for situasjon og pedagogen sin tolking eller kommentar av situasjonen som vart henta frå intervju etter observasjon (sjå tabell 1, neste side).

Tabell 1. Observasjonsskjema

Rad	Tid	Situasjon	Pedagogens åtferd	Barnets åtferd	Pedagogens tolking/kommentarar (henta frå intervju)
1					
2					

4.5.2 Gjennomføring av intervju før observasjonane

I sjølve studien vart det gjennomført intervju før observasjonane med kontaktlæraren til barnet. Dette intervjuet hadde ein varigheit på 14 minuttar. Intervjuet tok utgangspunkt i intervjuguide (vedlegg 4, s. 73). Formålet med dette intervjuet var å få informasjon om barnet sine ferdigheiter, evner og kommunikasjonsmåte og samtidig få hjelp til å forberede observasjonane. Samtidig ga det innsikt i pedagogen sine erfaringar med barn med medfødd døvblindhet. Pedagogen hadde ikkje tilgang til spørsmåla før intervjuet, noko som heller ikkje var etterspurt. Pedagogen fekk derimot vite problemstilling for oppgåva og også meir spesifikt kva eg ønska å undersøke. Dette på grunn av at eg var avhengig av å få svar på og drøfta med pedagogen kvar og korleis det var mest hensiktsmessig å observere for best å fange opp kommunikasjonen mellom pedagogen og barnet. Pedagogen framstod som trygg og avslappa i intervjusituasjonen. Intervjuet vart gjennomført i eit rom utan andre til stades. Pedagogen var komfortabel med lydopptak, og ga uttrykk for at det var fint og nyttig å reflektere rundt spørsmåla som vart stilt.

4.5.3 Gjennomføring av observasjonane

Det vart gjennomført tre videoobservasjonar av barnet og pedagogen i samhandling. Desse vart gjennomført over to dagar for å sikra at ikkje dagsforma til barnet eller pedagogen påverka resultatet i studien. Den første observasjonen vart gjennomført same dag som intervjuet, medan dei to andre observasjonane vart gjennomført dagen etter. Dette viste seg å vere hensiktsmessig då barnet den første dagen framstod som sliten og trøyt, og dagen etter hadde mykje energi, smilte og lo. To av observasjonane vart gjort da barnet sto i ståstativ, og ein under matsituasjonen. Observasjonane hadde varigheit på gjennomsnittleg 25 minuttar, og varte dermed lenger enn i prøveobservasjonane. Dette for at barnet skulle få pause medan

observasjonen forgjekk, og åtferda etter pausen kunne registrerast. Barnet fekk dermed sjølv regulere deltakinga i kommunikasjonen utan påverknad frå pedagogen, noko som kan ha gjort undersøkinga meir nøyaktig.

4.5.4 Gjennomføring av intervju etter observasjonane

Intervjuet av pedagogen etter observasjonane var hovudsakleg basert på transkripsjonen av observasjonane. Formålet med dette intervjuet var å få større innsikt i kva pedagogen tenkte om situasjonar som vart observert og hindre feiltolking i analysen gjort av meg som utanforståande. Det vart utarbeida ein intervjuguide også til dette intervjuet (vedlegg 5, s. 74). Den innehaldt spørsmål som eg følte eg ikkje hadde fått godt nok svar på, eller som hadde komme undervegs i arbeidet med transkripsjonen av observasjonane. Spørsmåla omhandla blant anna langsiktige mål for barnet sin utvikling og betydning av barnet sine teikn som gjentok seg i observasjonane. I dette intervjuet innehaldt også utklipp frå transkripsjonen av observasjonane som eg ynskja pedagogen sin tolking av. Intervjuet fann stad ei veke etter siste observasjon, og varte i 38 minuttar. Pedagogen verka meir avslappa i dette intervjuet enn i det første. Intervjuet var gjennomført i klasserommet med barnet til stades. Barnet sov og var derfor ikkje eit forstyrrende element i intervjusituasjonen. Grunnen til at det vart gjennomført i klasserommet var hovudsakleg på grunn av mangel på personale og at me i større grad kunne gjenskapa situasjonar frå observasjonen. Pedagogen brukte ofte lang tid på å svare og tok mange tenkepausar. Også i dette intervjuet uttrykte pedagogen at det var nyttig å tenke over situasjonar og å få spørsmål der ein blei utfordra til å tenke på andre måtar.

4.6 Etterarbeid av intervju og observasjonane

Etter gjennomføring av intervju og observasjonane vart lydopptak og videoobservasjon transkribert. Transkripsjon betyr å skrive ned alt ein ser og høyrer (Hammersley & Atkinson, 2004). Transkripsjon av lydopptak og video tek ofte lang tid, og det er viktig at det gjerast grundig. Transkripsjonen av intervju og observasjon skal vere deskriptiv og fri for tolking slik at lesaren kan sette seg inn i kva og korleis ting faktisk arta seg. Både intervju og observasjonen vart transkribert i Nvivo 11.

4.6.1 Transkripsjon av intervju

Ein må på førehand avgjere kor detaljert transkripsjonen skal vere. Det finnes ulike sett av reglar og oppsett for korleis ein transkripsjon skal gjerast. Det blir brukt ulike teikn for pausar, hastigheit, avbryting, sterkheit på stemme og så vidare. Dette brukast oftast når det skal undersøkast personlege meiningar og haldningar. Desse teikna kan vere til hjelp for å avgjere om informanten er usikker eller synes noko er vanskeleg å snakke om. Sett i samanheng med denne masteroppgåva omhandla intervjuja få personlege meiningar og haldningar, og transkripsjonen av intervjuja var derfor ikkje vere prega av slik teiknsetting. I intervjuja vart alt som blei sagt skrevet ned ordrett, med punktum (.) for kvart sekund pause.

4.6.2 Transkribering av observasjonane

Observasjonen vart transkribert i observasjonsskjema slik ein kan sjå eksempel på under.

Tabell 2. Eksempel på transkripsjon av observasjon.

Rad	Tid	Situasjon	Pedagogens åtfærd	Barnets åtfærd	Pedagogens tolking/kommentarar (henta frå intervju)
12	2:06,5 - 2:19,1	Barnet sitter i stolen sin i klasserommet og får mat gjennom PEG. Pedagogen sitter på venstre side av barnet, med ei korg med plastikkballar.	Snur korga opp ned inntil hovudet til barnet. Fyller den med ballar.	Leitar etter pedagog/korg med handa.	«Med ballene så kan han bli litt ivrig, så da gjør han sånn. Og så vet han at hvis han gjør sånn så blir [navnet på pedagogen] litt stressa og det går mye fortere da, hehehe. Det blir jo på en måte å kontrollere litt da og styre da.»
13	2:19,0 - 2:24,2		Set korga på hylla. Tar på høgre handa til barnet.	Tar ned korga og gir den til pedagogen.	«det er en lek, han vil at ballene triller på hodet»

I kolonnen for situasjon vart det beskriven kva situasjonen var og om det skjedde noko rundt som påverka. Kolonnen for pedagogens åtferd omhandla pedagogen sine handlingar og kommunikasjon, medan kolonnen for barnets åtferd omhandla barnet sine handlingar og kommunikasjon. I eksempelet på førre side kan ein sjå i rad 12 at teksten beskriver fleire ting i dei ulike kolonnane. Eg har valt å ha dette i same rad fordi det skjer samtidig og heng saman. I slike tilfelle er det kolonnen for pedagogen sin åtferd som skjer først i tid, deretter barnet sin åtferd. Pedagogen sine utsegn og tolkingar frå intervjuet etter observasjonen vart lagt inn i kolonnen for pedagogens tolking/ kommentarar, dette for å skapa ein meir nøyaktig koding. Ofte gjaldt desse tolkingane fleire rader av observasjonen, sjølv om teksten stod på ein rad. Dette vart merka med kva rader det gjaldt, til dømes; (rad 12, 13).

4.7 Metode for analyse

I denne oppgåva har eg tatt inspirasjon frå tematisk analyse (Bratberg, 2014). Tematisk analyse er ein kvalitativ form for tekstanalyse, og kan i motsetnad til kvantitative analyser brukast på eit lite utval av tekstar. Tekstane i denne oppgåva er transkripsjon av observasjon og intervju. Tekstanalyse er i hovudsak ein samlebetegnelse for ulike analysar av tekst (Bratberg, 2014). Tekstanalyse har som mål å forstå tekstens innhald, oppbygging, forhistorie og verkemåte. Tematisk analyse set fokus på temaa i teksten som vidare blir utgangspunkt for analysekategoriar. Tematisk analyse kan brukast for å analysere ein enkelt tekst ved å sjå på for eksempel ordbruk, oppbygning og mening. I denne oppgåva var fokuset på innhaldet og meninga i teksten. I analysen fann eg mening i observasjonane og intervjuet, og deretter kode teksten i kategoriar. Derfor vart skjemaet frå transkripsjonen utvida med kategoriane kondensering av mening, koding av deltema og hovudtema. På neste side følger eit utklipp av analyse av observasjon. Dette utklippet er eit eksempel på korleis analyseringa og tolkinga har blitt gjort.

Tabell 3. Eksempel på skjema for analyse

Rad	Tid	Situasjon	Pedagogens åtferd	Barnets åtferd	Pedagogens tolking/kommentarar (henta frå intervju)	Kondensering av meining	Koding Deltema	Hovudtema
24	4:14,1 - 5:36,7	Pedagogen har ein plastikkball i handa. Barnet står i ståstativ. Pedagogen står til høgre for barnet. Til venstre for barnet heng det ei tromme.	Stryker ballen på ansiktet til barnet og følger bevegelsane til barnet.	Stryker seg med handa på panna, kjaken og hovudet.	Barnet kan både vise og kommentere kvar han kjente ballen på kroppen.	Barnet kommuniserer kvar ballen har vore og kvar han vil ha ballen på kroppen. Pedagogen følger initiativa til barnet. Viser at pedagogen forstår barnet.	Barnet sitt initiativ. Pedagogen sin respons.	Initiativ Respons
25	5:36,7 - 5:44,0		Står stille.	Tar etter tromma som heng på veggen.	«Barnet kan ta etter tromma, men vil ikkje nødvendigvis ha tromma. Kan ville kommunisere om det.»	Barnet vil kommunisere om tromma. Kanskje fordi barnet avviste tromma tidelegare i observasjonen.	Barnet sitt initiativ til kommunikasjonen.	Initiativ.
26	5:44,0 - 6:05,3		Fortsette å stryke ballen på ansiktet til barnet.	Stryker seg i ansiktet. Smiler og strekker seg mot pedagogen.	(rad 26, 27) «Det er ein leik som barnet gjer når han er glad og fornøgd.»	Pedagogen tolkar at barnet ikkje vil tromme. Barnet kommuniserer at det er riktig tolka med fysisk kontakt.	Pedagogen og barnet sin respons.	Respons
27	6:05,3 - 6:14,1		Lener seg mot barnet og blåser barnet i nakken.	Ler og smiler.		Barnet viser glede for pedagogen med leik. Pedagogen leikar tilbake.	Pedagogen og barnet sin respons	Respons

I kolonnen for kondensering av meining har eg tolka og korta ned informasjonen for raden til ein eller to setningar. Eit eksempel på dette kan ein sjå ovanfor i tabell 2. Der kan ein sjå at teksten i kolonnane for pedagogens sin åtferd, barnet sin åtferd og pedagogens sin tolking/kommentar i rad 24, er tolka og korta ned i kolonnen for kondensering av meining. Vidare vart denne informasjonen kopla til eit deltema for så å bli plassert i eit hovudtema.

Analysen kombinerer data frå både intervju og observasjon. Data frå intervju blir brukt både som hjelp til tolking av observasjon, og som tilleggsinformasjon. Analysen er både induktiv og deduktiv, som vil seie at nokre av kategoriane vart utforma på førehand, medan nokre vart til under arbeidet med prosjektet. I byrjinga av arbeidet med oppgåva såg eg for meg at materialet kunne delast inn i kategoriane: initiativ med underkategoriane pedagogen sine initiativ og barnet sine initiativ, samt respons med underkategoriane pedagogen sin respons og barnet sin respons, pedagogen sin tilrettelegging for kommunikasjon og pedagogen sin oppmuntring til kommunikasjon. I tillegg hadde eg ein kategori for barnet sin kommunikasjon for å kunne få ein oversikt over korleis barnet kommuniserer. I arbeidet med pilotstudien la eg også til ein kategori for utfordringar i kommunikasjonen og ein kategori for oppleving av samanheng. Dette fordi at oppleving av samanheng kunne knytast til barnet sin oppleving av kontroll i situasjonar, som viste seg å vere viktig for kommunikasjonen mellom barnet og pedagogen. Til slutt hadde eg desse hovudkategoriane;

1. Barnet sin kommunikasjon,
2. Utfordringar i kommunikasjonen,
3. Pedagogen sin oppmuntring til kommunikasjon,
4. Respons
5. Oppleving av samanheng og
6. Initiativ.

4.8 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet refererer til prosjektet sin sannheit, styrke og i kva grad ein kan trekke korrekte slutningar på grunnlag av resultata av datainnsamlinga (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet knytast ofte til spørsmålet om metoden er eigna til å undersøke det den skal undersøke. Eg har valt å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) sine sju stadium for validering av intervjustudie, når eg skal gjere reie for validiteten for dette prosjektet. Ifølge Kvale og Brinkmann bør valideringsarbeidet fungere som ein kvalitetskontroll gjennom alle stadia av prosjektet. Desse sju stadia er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering,

analysering, validering og rapportering. Desse stadia kan overførast til å gjelde både observasjon og intervju.

Stadiet for *tematisering* omhandlar gyldigheita av det teoretiske grunnlaget for oppgåva. I og med at dette prosjektet omhandlar ein sjeldan funksjonshemming var det vanskeleg å finne gode og truverdige kjelder. Det vart derfor tatt kontakt med Statped som lånte ut relevant litteratur. Teorigrunnlaget i denne oppgåva er valt basert på forskingsspørsmåla i prosjektet og dei tidelegare nemnde hovudkategoriane frå analysen. Då analysen førte til nye kategoriar vart dette lagt til og gjort reie for i kapittelet for teori.

Validiteten av prosjektet er avhengig av prosjektopplegget sin kvalitet og metodane som er brukt for studien. *Planlegging* av prosjektet er derfor svært viktig for å produsere valid kunnskap. I planlegginga av dette prosjektet såg eg at analysen og tolkinga av observasjonane kan vere ei stor utfordring. Intervjuet med pedagogen etter observasjonane vart derfor lagt til i metodeopplegget for å minske risikoen for feiltolkingar av observasjonane. Det vart også gjennomført ein pilotstudie med intervju og observasjonar. Dette bidrog til at eg først og fremst fekk større forståing for barnet med medfødd døvblindhet. I evalueringa av pilotstudien vart det, som nemnt, endringar av intervjuguiden og observasjonsskjema.

Datainnsamlinga i eit prosjekt har ofte truslar mot validiteten. Dette omfattar blant anna intervjuobjektet sin truverdigheit og kvaliteten av intervjuguide, intervju- og observasjonssituasjonen. I denne oppgåva var det brukt ein kombinasjon av intervju og observasjon. I eit intervju er det viktig å kontrollere at intervjuobjektet får fram si eigentlege meining. Dette kan gjerast ved å stille oppfølgingsspørsmål. I intervjuet i dette prosjektet vart pedagogen fleire gongar spurt om å utdjupe utsegn. Dette vart gjort med spørsmål som «korleis ser du at barnet tar initiativ?» og «kva og korleis bruker du hjelpemiddel i kommunikasjonen?». Det var også ein styrke at pedagogen i dette prosjektet hadde god kjennskap til barnet.

I intervjuet framstod pedagogen som avslappa og trygg. Dette kan vere fordi eg hadde møtt pedagogen tidelegare i arbeidet med pilotundersøkinga, og dermed danna ein relasjon. Intervjuet vart gjennomført på eit rom utan ytre forstyringar på institusjonen, noko som og kan ha bidratt til ein avslappa atmosfære. Pedagogen viste same åtferd i gjennomføringa av observasjonane. Det er likevel grunn til å tru at eg som forskar kan ha påverka åtferda til både pedagogen og barnet ved å vere i rommet. Sjølv om situasjonen som vart observert skulle

gjennomførast på same måte som ellers, var det ikkje vanleg for barnet eller pedagogen å bli observert. Dette må dermed tas i betraktning når ein skal bedømme validiteten av dette prosjektet.

I *transkriberinga* av materialet er det viktig å stille spørsmål om kva som er gyldig overføring frå munnleg til skriftleg form. I intervjuet vart alt som blei sagt av både meg og pedagogen skriven ned og anonymisert. Informasjon om pedagogen sitt kroppsspråk vart skriven ned i transkripsjonen. I og med at denne oppgåva ikkje omhandlar personlege og sårbare tema, ville ikkje kroppsspråket ha stor påverknad på min tolking av utsegna til pedagogen. Som tidelegare gjort reie for vart transkriberinga av observasjonen gjort i observasjonsskjema. Dette skjemaet var utforma for å kunne registrere alt som skjedde i situasjonen. For å unngå feiltolking av barnet vart barnet sin åtferd registrert og tolka av pedagogen. Ein faktor som kan styrke valideringa er at all datainnhenting er gjennomført av meg, noko som kan ha hindra misforståingar og feiltolkingar. Eg var sjølv vitne til alt som skjedde, både før, i løpet av, og etter observasjonane. Dette kan ha ført til at eg hadde større forståing av informasjonen, då transkripsjon frå observasjon kan vere vanskeleg å sette seg inn i.

I *analyseringa* av materialet er det viktig å ha logiske tolkingar, og samtidig vere bevisst på om spørsmåla som stillast til intervjueteksten er gyldige. Som nemnt ovanfor er det vanskeleg for meg som forskar å tolke teikna til eit barn eg ikkje kjenner. Derfor vart pedagogen sine tolkingar ein del av analysen av observasjonane, noko som kan ha ført ein meir nøyaktig tolking av resultatane. Mine eigne haldningar og erfaringar måtte også takast omsyn til i dette prosjektet. Det kan verke positiv på undersøkinga at eg ikkje hadde kjennskap til deltakarane eller institusjonen, og dermed møtte deltakarane med nye auge. Samtidig kan dette ha ført til feiltolkingar av kommunikasjonen til barnet. Det var derfor viktig å ha intervju med pedagogen etter observasjonane, for å i størst grad hindre feiltolkingar.

I arbeidet med *validering* av prosjektet skal det reflekterast over valideringsformer som er relevante, og om resultatane frå prosjektet kan sjåast på som gyldige. Saman med det siste stadiet for *rapportering*, seier desse stadia noko om resultatane frå prosjektet er gjenkjennelege for menneska prosjektet er retta mot. Det vil altså i denne oppgåva vere menneske som har kontakt med barn med medfødd døvblindhet som kan vurdere om resultatane frå denne masteroppgåva er gjenkjennelege og nyttige.

4.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet seier noko om resultatata for prosjektet er truverdige og konsistente (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet knytast ofte til spørsmålet om eit resultat kan reproduserast på andre tidspunkt av andre forskarar. Innanfor intervju kan det for eksempel tenkast at pedagogen svarar annleis i ein anna situasjon. I observasjonen kan barnet oppføre seg annleis på eit anna tidspunkt. Dette vart forsøkt tatt omsyn til ved å gjennomføre observasjonane på to forskjellige dagar. Likevel kan dagsforma til både barnet og pedagogen ha gjett utslag for reliabiliteten til dette prosjektet. For å utelukka denne risikoen måtte observasjonane blitt gjort over ein lengre periode, noko det ikkje er tid eller plass for å gjennomføre i dette prosjektet.

4.8.2 Generalisering

Generalisering kan oversettast til grad av overførbarheit (Vedeler, 2000). Når ein skal vurdere generaliserbarheit kan ein stille spørsmål om resultatata av prosjektet også representerer resten av utvalet. Det er delte meiningar om ein kan generalisere resultat frå kvalitative studiar (Kvale & Brinkmann, 2015) Vedeler skriv dette om generalisering i arbeid med kvalitative forskingsprosjekt:

Hensiktsmessig utvalg i denne sammenhengen er utvalg som bidrar med rikest mulig informasjon ut fra undersøkelsens fokus, og ikke et representativt utvalg i statistisk betydning. Oppgaven i kvalitative studier er ikke å bidra med en indeks for overførbarhet. Men det er forskerens ansvar å framskaffe den databasen som muliggjør vurderinger om overførbarhet som en del av konklusjoner om den mulige bruken av forskningsresultatene. (Vedeler, 2000, s. 135)

Med dette kan ein altså seie at det er viktig å finne det utvalet som kan gje mest mogleg informasjon. Kvale og Brinkmann (2015) hevdar at det er lesaren som vurderer om resultatata av undersøkinga kan generaliserast til ein ny situasjon. Til dømes vil menneske som har kontakt med barn med medfødd dövblindhet sjølv kunne vurdere om resultatata frå denne undersøkinga også gjelder for personane dei har kontakt med.

5 Analyse og diskusjon

Det følgende kapitlet tar utgangspunkt i observasjonane og intervjuane som vart gjennomført i dette prosjektet. Observasjonane har blitt analysert i eige skjema (tabell 3, s. 34). I skjemaet for analyse vart meininga for kommunikasjonen koda i kategoriar. Også intervjuet vart koda i kategoriar. Desse kategoriane var barnet sin kommunikasjon, utfordringar i kommunikasjonen, pedagogen sin oppmuntring til kommunikasjon, respons, oppleving av samanheng og initiativ. Fleire av desse kategoriane påverkar kvarandre.

Eg har valt å presentera dei seks kategoriane inndelt i tre avsnitt; barnet sin kommunikasjon, fremjing og tilrettelegging av kommunikasjon, og initiativ. *Utfordringar i kommunikasjonen* var eit tema som var relevant for alle avsnitta. Dette fordi at denne kategorien viser seg innanfor alle hovudkategoriane. Det første avsnittet, barnet sin kommunikasjon, tar for seg hovudkategorien *barnet sin kommunikasjon*. Dette avsnittet gjer eit innblikk og forståing for kommunikasjonen til barnet og hovudtrekka i kommunikasjonen mellom barnet og pedagogen. Her vil det også bli lagt vekt på pedagogen sin kommunikasjon. Det neste avsnittet, fremjing og tilrettelegging av kommunikasjon, tar for seg hovudkategoriane; *pedagogen sin oppmuntring til kommunikasjon, respons og oppleving av samanheng*. I dette avsnittet vil eg sjå på korleis pedagogen tilretteleggjar for kommunikasjon, og kva faktorar som fremjar og påverkar kommunikasjonen mellom pedagogen og barnet. Det tredje avsnittet er initiativ, og omfattar den siste hovudkategorien; *initiativ*. Her vil det bli lagt vekt på både barnet og pedagogen sine initiativ til kommunikasjon og faktorar som påverkar initiativet.

I dette kapitlet vil eg presentere kva som kom fram av observasjonane og intervjuane. Presentasjonen vil innehalde ein kombinasjon av observasjonane og intervjuane. Presentasjon av observasjon vil bli vist enten med tabellar som tidelegare i oppgåva, eller som ein forklarande tekst. Utvalet av utklipp frå observasjonane er valt på grunnlag av utklippet sin relevans. Presentasjonen av intervju vil bli vist enten som sitat, oppsummerande tekst, eller som pedagogens tolking i tabellar frå observasjon. Innanfor kvart avsnitt vil funna bli diskutert opp mot aktuell teori. Hovudfunna blir til slutt diskutert i eit eige avsnitt. Deretter vil eg gå inn på dei metodiske utfordringane eg har møtt i arbeidet med dette prosjektet, og korleis eg har forsøkt å møte desse utfordringane.

5.1 Barnet sin kommunikasjon

Me veit at menneske med døvblindhet ofte kommuniserer med taktil kommunikasjon. I intervjuet med pedagogen kom det fram at barnet i denne undersøkinga forstod kroppsleg taktil teiknspråk, men brukte også kroppsspråk som lydar, gestar og smil i sin kommunikasjon. Barnet kunne også strekke seg eller ta etter ting og menneske for å vise kva han ville. Barnet hadde mange eigne teikn som han enten hadde utvikla sjølv, eller saman med sine nærpersonar. Pedagogen fortalte at barnet ikkje kunne bruke alfabetet til å stave ord, men at det var eit ynskje for framtida.

5.1.1 Pedagogen sin kjennskap til barnet

Observasjonane bekrefta det pedagogen fortalte. Barnet veksla mellom å bruke taktil teiknspråk og lydar, smil og gestar. Via observasjon kom det tydeleg fram at barnet prøvde å fortelje pedagogen noko (sjå tabell 4 på neste side). Barnet sto i ståstativ for å trene musklar i bein, mage og rygg. På veggen ved sidan av barnet hang det ei tromme. I observasjonen tok barnet etter tromma. Pedagogen bekrefta barnet sin handling ved å lage taktile teikn på barnet for tenke og tromme. Pedagogen løfta ned tromma og rørte barnet med den. Pedagogen slo så på tromma framfor ansiktet til barnet. Barnet sto først stille, før han la handa på toppen av hovudet sitt. Pedagogen la så handa si på toppen av hovudet til barnet, for så å slå på tromma framfor ansiktet til barnet. Barnet reagerte med misfornøgde lydar og eit kroppsspråk som tyda på at det var noko som ikkje stemmer. Han tok blant anna knyttta hand mot nasen, som betyr «nei» og at han var irritert.

Tabell 4. Eksempel på barnet og pedagogen sin kommunikasjon.

Rad	Tid	Situasjon	Pedagogens sin åtferd	Barnet sin åtferd	Pedagogen sin tolking/ kommentarar (henta frå intervju)
40	8:27,4 - 8:38,6	Barnet står i ståstativ. Til høgre for barnet er det ein ribbevegg og ein knagg der ei tromme heng. Pedagogen står til venstre for barnet. Pedagogen har ei tromme og trommestikke i handa.	Blåser mot barnet.	Legger hendene over ansiktet. Strekker seg etter tromma på veggen.	
41	8:38,6 - 8:54,6		Lagar teikn for "tenke" og "tromme" på barnet. Tar ned tromma og rører barnet på hovudet med den. Slår to gongar på tromma framfor ansiktet til barnet.	Står stille. Tar handa på toppen av hovudet.	
42	8:54,6 - 9:24,8		Tar handa og dunkar den på toppen av hovudet til barnet. Slår på tromma på same plass.	Lagar misfornøgd lyd. Tar knytta hand mot nasen. Legg igjen handa på toppen av hovudet.	«Det betyr "nei" og er sånt irriterttegn. Her vil han kanskje bare snakke om tromma, og hva som har skjedd før»

For utanforståande kan denne situasjonen vere vanskeleg å tolke. Barnet tok etter tromma, pedagogen responderte på dette og slo på tromma. Likevel utrykte barnet at dette ikkje var riktig respons. I intervjuet med pedagogen etter observasjon vart denne situasjonen diskutert. Pedagogen fortalte at barnet kunne ta etter tromma sjølv om han ikkje ville tromme. Det kunne vere at han ville snakke om den eller snakke om korleis han opplevde tromma. Pedagogen sin kjennskap til barnet var avgjerande for forståing av kommunikasjonen i denne situasjonen. Pedagogen fortalte at barnet ofte kunne ta etter tromma men at det ikkje nødvendigvis hadde noko med tromma å gjere. Pedagogen meinte at det til dømes kunne bety

at han ikkje ville stå i ståstativet:

«Men med trommen så gjør han alltid det, det er litt sånn ritualer, eller noe som vi gjør daglig. Når han står i ståstativet så vet han hvor trommen er. Og så når han tar tromma så er det naturlig at vi tenker at han vil ha tromma og at vi skal slå på den. Og så trommer vi og så sier han "nei". Det er sånn han gjør ofte. Men hvis han dytter og etterpå tar på den igjen, så betyr ikke det at han ikke er interessert, det kan bety noe annet da. At han ikke vil stå da for eksempel, men det betyr ikke at han ikke vil tromme. Det kan bety noe annet også.»

Som det kjem fram i observasjonane og intervju hadde barnet mange måtar å respondere på. Ein kan blant anna sjå at barnet tok knytta hand mot nasen (sjå tabell 4, s 41). Pedagogen fortalte at dette betydde nei og viste at barnet var irritert. I andre situasjonar tok barnet tommelen mot nasen som betydde at han var glad og fornøgd (sjå tabell 6, s 52). Pedagogen måtte derfor vere svært merksam på dei små forskjellane i uttrykka til barnet. Desse små forskjellane var noko av det pedagogen tykte var mest utfordrande i kommunikasjonen med barnet. Pedagogen fortalte at det å forstå teikna til barnet var vanskeleg. Samtidig uttrykte pedagogen at det kunne vere utfordrande å bruke barnet sine eigne teikn for at barnet skulle forstå pedagogen:

«Å forstå han. For meg er det den største utfordringen. Hva han mener og hva han vil. Men han er veldig flink til å vise. Men han kommer med masse egne tegn og uttrykk og sånne ting og det er litt utfordring å forstå. Også kan det være utfordring i å bli forstått da og å snakke tydelig nok med han på sin måte for å forklare ting, det er absolutt en utfordring.»

Utsegna til pedagogen understreka viktigheita av å ha kjennskap til barnet. For utanforståande kan ein tommel eller hand mot nasen oppfattast som nokså likt, medan det har heilt forskjellige tydingar. Å ikkje vite forskjell på disse teikna, kunne derfor føre til at barnet vart misforstått og at kommunikasjonen til barnet blei oppfatta som det motsette av den eigentlege meininga. Desse små forskjellane i teikna til barnet kunne vere ein utfordring for menneska som kommuniserer med barnet. Pedagogen tykte likevel at barnet var flink til å kommunisere. Barnet kunne blant anna kommunisere korleis noko kjentest på kroppen. Pedagogen uttrykte

fleire gonger i begge intervjua at barnet var flink og at han var smart, noko som gjorde kommunikasjonen enklare til tider:

«Han er veldig rik i sitt eget språk da. Han kan leke med høyre hånd for eksempel og vise med venstre formen. Jeg tror i alle fall at han viser formen og hvordan han ser det og føler ballene. Han er veldig flink. Jeg synes han er veldig flink til å snakke med kroppen. Og taktilt er han veldig flink da. Flink til å snakke og vise.»

5.1.2 Kommunikasjon av kjensler

I intervjuet samanlikna pedagogen ofte barnet som deltok i prosjektet med barn utan døvblindhet. På spørsmål om korleis barnet reagerte om han ikkje fekk oppfylt ynskja sine, svarte pedagogen:

«Tja, han reagerer på egen måte. Han er litt som alle andre barn, at han kan bli misfornøyd eller fornøyd om han får det som han vil da. Det er litt sånn vanlig det. Han er ganske flink til å vise følelser da. Vi skjønner ganske raskt om han er sint, glad eller lei seg.»

At barnet viste kjensler, kunne verke positivt for kommunikasjonen til barnet. Barnet kunne då kommunisere med kjensler i mangel på teikn. I observasjonane viste barnet kjensler ved å le, smile, gyngje fornøgd fram og tilbake i stolen, eller lage misfornøgte lydar. Pedagogen fortalte også at barnet kunne grine når han blei lei seg. Da søkte han trøyst hos personar i nærleiken. Som ein kan sjå av utsegna til pedagogen over, samanlikna pedagogen barnet med barn utan døvblindhet. Pedagogen nemnte dette også andre gongar i begge intervjua. Dette kan vise at pedagogen sine haldningar til barnet ikkje var prega av barnet sin funksjonshemming. Pedagogen såg på barnet hovudsakleg som eit barn, og ikkje som døvblind.

5.1.3 Barnet sine sosiale ferdigheiter

I intervjua kom det fram informasjon som kan tyde på at barnet ikkje hadde den bevisstheita rundt sosiale settingar som trengs for å danne nye sosiale relasjonar. Det kan verke som at barnet ynskja sosiale relasjonar kun for å få dekkja sine behov, utan å reflektera over andre sine behov. Pedagogen fortalte i intervjua at barnet ikkje ynskja kontakt med andre barn. Pedagogane på institusjonen tolka at barnet ikkje fekk den responsen som er ynskjeleg frå dei

andre barna. Barnet hadde forventningar om korleis andre barna skulle oppføre seg og reagere i lek. Desse forventningane vart sjeldan møtt av dei andre barna. Barnet var derfor svært sjeldan saman med andre barn på institusjonen. Samtidig kunne barnet helse på andre barn og vaksne, men raskt be dei om å gå. Dette førte til at barnet i stor grad omgjekk faste pedagogar på institusjonen.

5.1.4 Pedagogens sin framgangsmåte for kommunikasjon

I intervjuet kom det fram at pedagogens sin framgangsmåte for å oppnå kommunikasjon var viktig for barnet. Dette var blant anna å gje barnet oversikt over situasjonen. Først og fremst var det viktig at barnet fekk ein oversikt over sine omgjevnadar. Dette bidrog til å skapa ein tryggleik hjå barnet som verka positivt på kommunikasjonen. Denne oversikta innebar kven og kva som var i rommet, og informasjon om planen for dagen. Pedagogen fortalte at dei helse fysisk med handa og at pedagogens gjorde teikn for sitt namn på kroppen til barnet. Pedagogen trudde at barnet raskt forstod kven som var til stades. Barnet brukte forskjellig kommunikasjon med dei ulike pedagogane, og det var derfor viktig at barnet var klar over kva pedagog som var til stades. Barnet hadde forskjellige ritual med pedagogane. Desse rituala kunne vere leikar og aktivitetar. Pedagogen fortalte at pedagogane på institusjonen forsøkte å kommunisere med barnet på same måte, men at det kunne vere utfordrande i og med at barnet knytta teikn, aktivitetar og leikar til ulike pedagogar.

5.1.5 Oppsummering

Av data kom det fram at barnet brukte både taktilt teiknspråk og kroppsspråk i sin kommunikasjon. Barnet hadde mange eigne teikn som han hadde utvikla sjølv, noko som enkelte gonger gjorde det utfordrande for pedagogens å forstå han. Samtidig var det vanskeleg for pedagogens å bruke dei eigne teikna på ein måte som var forståeleg for barnet. Institusjonen hadde fokus på å alle pedagogane skulle kommunisere med barnet på same måte. Vidare arbeida dei med å lære barnet konvensjonelt teiknspråk. Me veit at det er viktig for barn med medfødd døvblindhet å lære seg konvensjonelle teikn for betre å kunne kommunisere med andre (Rødbroe & Janssen, 2008). Det kan likevel vere utfordrande for barn å skulle lære nye teikn for teikn som allereie er innarbeida. Lorentzen (2013) hevdar blant anna at ikkje alle barn får ein positiv utvikling av å erstatte teikn med konvensjonelle teikn. Med dette meinast det at enkelte barn kan bli forvirra av å stadig bli retta på i sin

kommunikasjon, noko som vidare kan hemma språkutviklinga. For barnet i dette prosjektet, kan det tenkast at det kan opplevast som vanskeleg om pedagogane på institusjonen hadde endra åtferd. Barnet hadde nær kontakt med pedagogane og aktivitetar knytta til den enkelte pedagog. Kanskje hadde barnet mista opplevinga av å kunne delta og påverke situasjonen rundt seg, om han stadig hadde blitt retta på. Vidare kunne bandet mellom pedagogen og barnet blitt svekka, og barnet kunne kjenne seg mindre tryggheit til menneska rundt seg. Utryggleik og kjensle av å ikkje kunne påverke sin eigen situasjon, kan føre til ein negativ påverknad på utviklinga av kommunikasjonen til barnet (Rødbrøe & Janssen, 2008). Pedagogen i dette prosjektet prøvde å gje barnet ein oversikt over situasjonen han var i, noko som kan føre til at barnet vart tryggare i situasjonen. Barnet sin utvikling av eigne teikn viste at han hadde eit ynskje om å kommunisere, og at han dermed lagde nye teikn når han ikkje fekk kommunisert det han ynskja. Dette kan vise at barnet skjønnte at han måtte tilpasse sin kommunikasjon i møte med andre, noko som kan vere svært positivt for vidare kommunikativ utvikling.

Som me kan sjå tolka pedagogen barnet sine teikn, lydar, gestar og uttrykk av kjensler, som kommunikasjon. Pedagogen snakka om «barnet sitt eige språk», og brukte omgrepa språk og kommunikasjon om kvarandre. Dette viser at pedagogen hadde ei vidare tilnærming til kommunikasjon (Rygvoid, 2011). Denne tilnærminga tar utgangspunkt i at kommunikasjon er mykje meir enn kun talespråk. Eit av mange eksempel på denne tilnærminga såg me da barnet strauk seg over hovudet, som pedagogen tolka som enten at barnet ville at pedagogen skulle sleppe ein ball på hovudet til barnet, eller at barnet ville kommunisere om korleis ballen kjentest på hovudet. Pedagogen meinte at barnet kommuniserte mykje, og at dei små forskjellane i teikn og gestar hadde mykje å seie for meininga av kommunikasjonen til barnet. Om pedagogen hadde hatt ein oppfatning av at kommunikasjon kun er verbalt språk eller konvensjonelt teiknspråk, kunne barnet blitt tolka som svært lite kommunikativ. Om dette hadde vore tilfellet ville barnet ha få teikn å kommunisere med, og kommunikasjonen mellom pedagogen og barnet hadde blitt svært avgrensa. Dette kunne ha ført til at barnet i mindre grad hadde kjent seg sett og forstått av pedagogen, som vidare kunne ført til at barnet vart mindre trygg i situasjonen. Denne utryggleiken kunne igjen ha ført til at utviklinga av dei kommunikative ferdigheitene gjekk saktare (Rødbrøe & Janssen, 2008).

I dette avsnittet har me sett at barnet moglegvis ikkje hadde den bevisstheita rundt sosiale settingar som trengs for å danne nye sosiale relasjonar. Om ein ser dette i det store og heile vil

det kanskje ikkje ha store konsekvensar for barnet. Dette på grunn av at barnet viste at treivst best med personar kan kjente frå før. Det er derfor mogleg at barnet vil leve godt med dei sosiale ferdigheitene han har. På ei anna side veit me at menneske med døvblindhet i stor grad treng hjelp i kvardagen (Rødbroe & Janssen, 2008). Denne hjelpa trengst oftast livet ut. Barnet må derfor møte og danne relasjonar til nye menneske vidare i livet. Med tanke på at barnet i liten grad viser interesse for andre menneske, kan tenkast at barnet vil møte utfordringar om ikkje han trenar på dei sosiale ferdigheitene. Me veit at mangel på sosial kompetanse kan gå ut over sjølvkjensla og påverke barnet negativt (Ogden, 2009). Dette skjer ofte om eit barn ikkje får dei reaksjonane som er venta. Barnet kan få kjensla av å ikkje strekke til, noko som kan føre til at barnet i mindre grad tar initiativ til kommunikasjon. Initiativtaking ein sentral del av utviklinga av dei kommunikative evnene. Det er derfor viktig at det blir lagt til rette for at barnet kan utvikle sine sosiale ferdigheiter og auka den sosiale kompetansen.

5.2 Fremjing og tilrettelegging av kommunikasjon

5.2.1 Respons og anerkjenning

Pedagogen nemnte fleire faktorar som oppmuntra barnet til kommunikasjon. Pedagogen trakk blant anna fram respons og anerkjenning som ein viktig del av kommunikasjonen mellom barn og pedagog. Pedagogen responderte og bekrefta forståing for barnet sin kommunikasjon ved å bruke teikn og følgje bevegelsane til barnet (sjå tabell 4, s 41). Gjennom observasjonane kom det fram at pedagogen bekrefta barnet sin kommunikasjon ved å gjenta det barnet kommuniserte, svare «ja», «nei», «seinare», eller utføre teikn for «morosamt» og «flink». Pedagogen fortalte at det var viktig at barnet opplevde å bli forstått:

«Og det er veldig viktig å bekrefte at vi forstår han, at han er forstått. Bekrefte for eksempel at "ja, jeg ser at du tenker på t-bane, men i dag er det gym eller musikk". Men det er fint å bekrefte slik at han forstår at det hjelper å kommunisere med tegnspråk eller taktilt språk.»

Vidare fortalte pedagogen at «Han er veldig flink til å snakke lenge hvis han ser at han får respons da.» Dette understrekar at responsen pedagogen gir på kommunikasjonen til barnet, er viktig for barnet. Barnet såg sjølv ut til å gje respons til pedagogen. Barnet kunne blant anna

uttrykke sinne og glede over det pedagogen gjorde. Barnet smilte og lo samtidig som det strakk seg mot pedagogen (sjå tabell 3, s 34). Dette kan vere barnet sin måte å kommunisere til pedagogen at pedagogen gjer noko riktig. Pedagogen fortalte at barnet kunne kose og klemme menneske for å vise at han likte dei:

«Jeg synes det er en litt sånn kommunikasjonsgreie også. Når man er glad i noen så kan man si at "jeg er glad i deg" eller "jeg liker deg". Men det er hans måte å vise at han liker meg, eller liker andre. For han kan gjøre det med andre også. Jeg har sett det med andre pedagoger også, at han blir litt sånn kosete da. Han må jo vise det fysisk.»

Utsegna til pedagogen fortalte at barnet hadde evne til å vise at han sat pris på andre. Barnet kunne også gyngje fram og tilbake i stolen sin som teikn på at han var glad. I intervjuet med pedagogen etter observasjonane diskuterte me eit utklipp frå observasjonane. I denne observasjonen gjorde barnet teikn for «flink» då pedagogen gjentok bevegelsane hans. I min eigen tolking forstod eg det som at barnet kommuniserte at pedagogen var flink. Da pedagogen vart spurt om sin tolking, meinte pedagogen at barnet sa at han sjølv var flink. Pedagogen hadde ikkje tenkt over at barnet kunne uttrykke at andre også var flinke, men tykte det var interessant om barnet kunne gje slik respons til andre:

«Om seg selv... Men det kan hende at han sier at det er noen som er flink da. Men jeg tenker at han sier det om seg selv for jeg pleier ikke å si at jeg er flink, at liksom "[navnet til pedagogen] er flink". Så vi har ikke noe sånn.. Hmm.. Jeg har ikke tenkt på det faktisk, å si at "[navnet til pedagogen] er flink". Jeg har alltid sagt at "Henrik er flink". Så derfor tenker jeg at han sier også at "Henrik er flink". Men det kan jo hende at han snakker om andre også, at noen er flink. Han snakker jo ofte sånn om mamma og pappa, og så kan det jo hende at han bruker tegn som mamma og flink, og da kan han jo mene at mamma er flink også. Mhm.. Det var jo interessant.»

Om barnet i denne observasjonen kommuniserte at pedagogen var flink, er det ikkje mogeleg å svare sikkert på. Det kan likevel vere interessant og viktig å finne ut av. Det kan tenkast at barnet kan bli misforstått i sin kommunikasjon om han faktisk kommuniserte at andre var flinke. Om barnet kommuniserte at pedagogen i denne situasjonen var flink, viser det at barnet i tilfelle hadde sosiale ferdigheiter og forstod at andre treng anerkjenning. Dette er i så fall noko som ein kan bygge vidare og trene på.

5.2.2 Oppleving av sammenheng

Pedagogen fortalte at når pedagogen møtte barnet, forsøkte pedagogen å gi barnet en oversikt over hvor lenge pedagogen skulle være der og hva aktivitetene de skulle utføre. Dette for å forberede barnet på dagen og gi barnet en oversikt over tiden de skal ha sammen. Likevel kunne det i observasjonene virke som at barnet ikke alltid hadde oversikt over situasjonene. Barnet kunne blant annet uttrykke misnøye og leite etter pedagogen når pedagogen laga teikn for «vente». I andre situasjoner kunne en sjå at barnet såg ut til å være litt bestemt, og det kunne sjå ut som at barnet prøvde å kontrollere pedagogen (sjå tabell 5, s. 49). I intervjuet med pedagogen etter observasjonen spurte eg om pedagogen opplever seg kontrollert av barnet. Pedagogen svarte då at det var viktig for barnet å ha kontroll for å kjenne seg trygg i en situasjon:

«For å ha det komfortabelt, så må man ha kontroll og da må han styre da og vite hva som skjer. Og for å vite hva som skjer, så må han styre litt da. Så det er hans måte å ha det fint. Så det er ikke for å styre og kontrollere oss da, men for at han skal ha litt kontroll og være trygg. Det er viktig for han.»

Som pedagogen fortalte, handla ikke barnet sin atferd nødvendigvis om å være kontrollerende, men heller om å ha kontroll over situasjonen. Barnet forstod at ved å stå på sine krav, kunne han påvirke menneskene rundt seg til å få dekket sine behov. Eksempel på dette kunne en sjå da barnet satt på stolen sin, medan pedagogen satt ved siden av med ei korg som vanligvis inneheldt plastikkballer (sjå tabell 5, s. 49). Barnet likte at pedagogen snudde korgen over hodet hans, slik at alle ballene trilla ut. Dette hadde pedagogen allerede gjort, slik at korgen var tom. Pedagogen snudde den tomme korgen over hodet til barnet slik at han kunne kjenne at den var tom. Så snudde pedagogen seg for å plukke baller frå golvet. Barnet leita etter pedagogen og korgen med hendene, sjølv om pedagogen hadde kommunisert at den var tom. Pedagogen sin tolking av situasjonen var at barnet skjønnte at om han oppførte seg rastløs ville pedagogen bli stressa og korgen vil bli fylt opp raskare. Denne situasjonen viser at barnet hadde forståing for at han kunne påvirke omgjevnadene sine.

Tabell 5. Eksempel på barnets oppleving av sammenheng

Rad	Tid	Situasjon	Pedagogens åtfærd	Barnets åtfærd	Pedagogens tolking/kommentar (henta frå intervju)
12	2:06,5 - 2:19,1	Barnet sitter i stolen sin i klasserommet og får mat gjennom PEG. Pedagogen sitter på venstre side av barnet, med ei korg med plastikkballar.	Snur korga opp ned inntil hovudet til barnet. Fyller den med ballar.	Leitar etter pedagog/korg med handa.	«Med ballene så kan han bli litt ivrig, så da gjør han sånn. Og så vet han at viss han gjør sånn så blir [navnet på pedagogen] litt stressa og det går mye fortere da, hehehe. Det blir jo på en måte å kontrollere litt da og styre da.»
13	2:19,0 - 2:24,2		Set korga på hylla. Tar på høgre handa til barnet.	Tar ned korga og gir den til pedagogen.	«det er en lek, han vil at ballene triller på hodet»

5.2.3 Oppsummering

Pedagogen fortalte at det var viktig at barnet forstod at det var ein fordel å kommunisere, samtidig som det var viktig for barnet å vite at han blei forstått. Då pedagogen bekrefta at barnet var forstått, fekk barnet ei oppleving av at kommunikasjonen førte til noko. Pedagogen responderte på kommunikasjonen til barnet ved å blant anna gjenta det barnet kommuniserte, eller svare med «ja», «nei» og «seinare». Pedagogen kunne også anerkjenne det barnet gjorde ved å lage teikn for at barnet er flink. Som me såg kunne pedagogen kommunisere «ja, eg ser at du tenker på...». Anerkjenning er ei form for bekreftande kommunikasjon (Møller, 2012). Respons som er anerkjennande, viser at pedagogen forstår barnet og gjer barnet ei kjensle av å bli sett og anerkjent. Dette viste pedagogen i dette prosjektet fleire eksempel på, og fortalte at dess meir respons barnet fekk på sin kommunikasjon, dess meir kommuniserte barnet. Me kan derfor seie at respons og anerkjenning var viktige faktorar for å oppmuntre barnet til kommunikasjon.

Barnet responderte også på ein bekreftande måte ovanfor pedagogen. Barnet kunne blant anna lene seg mot pedagogen og kose med pedagogen. Møller (2012) hevda blant anna at

anerkjenning bidrar til at menneske blir erkjent som eit eige individ. Samtidig kan dette vere å sende ut eit signal om at personen er ein del av samspelet. Det kan tolkast at barnet i dette prosjektet hadde forståing for at pedagogen også trong anerkjenning. Ved at barnet viste denne bekreftande responsen for pedagogen, viste barnet også at han ville at pedagogen skulle vere der. Dette såg me også eksempel på i observasjonane, då barnet moglegvis uttrykte at pedagogen var flink. Dette er eigenskapar hjå barnet som kan verke positivt på den vidare utviklinga av sosiale ferdigheiter.

Barnet i dette prosjektet viste fleire gongar at han hadde ein oppleving av samanheng. I dette avsnittet kom det fram at barnet forstod at han kunne påverke situasjonen han var i. Til dømes såg me at barnet kunne påverke pedagogen ved å forsøke å stresse pedagogen til å plukke ballar raskare. Barnet visste dermed at han ved å vise forskjellige typar åtferd kunne få det som han ville. Pedagogen på sin side, opplevde at det var viktig for barnet å ha kontroll i ein situasjon, noko som førte til at han kunne virke kontrollerande og styrande ovanfor pedagogen. Dette viser igjen at barnet hadde ein forståing for at han kunne påverke ein situasjon og menneska rundt seg, noko som viser teikn på ei oppleving av samanheng. Oppleving av samanheng er viktig for menneske. Antonovsky (1979) hevdar at den helsebringande opplevinga av samanheng i tilværet får me når me; 1; har oversikt over situasjonen, 2; når me sjølv kan gjere noko med situasjonen, og 3; når det gjer meinig å forsøka å gjere noko med situasjonen. Barnet i dette prosjektet fylte alle desse punkta. Barnet hadde ein oversikt over situasjonar og kunne gjere noko med situasjonane. Samtidig opplevde barnet meinig i å gjere noko med situasjonen. Me såg for eksempel at han kunne få ballane i korga fortare om han påverka pedagogen (tabell 5, s. 49). I tillegg var pedagogen med på å legge til rette for at barnet skulle ha ein oversikt over situasjonen. Samtidig let pedagogen seg påverke av åtferda til barnet, noko som førte til at barnet kunne oppleve meinig i å forsøke å gjere noko med situasjonen.

Pedagogen nemnte at barnet kjente seg trygg då han hadde kontroll over ein situasjon. Dette kan tyde på at barnet sin kontroll og styring av kommunikasjon bidrog til tryggleik hjå barnet. Me veit at tryggleik er viktig for barnet sin utvikling (Rødbroe & Janssen, 2008). Tryggleik kan blant anna føre til at barnet i større grad utforskar sine omgjevnadar, noko som kan bidra til ein større forståing for verda rundt seg. Denne forståinga kan igjen føre til at barnet i større grad har kontroll over sine omgjevnadar. Samtidig veit me at ein forståing for verda og sine omgjevnadar kan påverke til felles forståing for mellom pedagogen og barnet (Rygvoid,

2011). Felles forståing kan bidra til felles opplevingar som kan fremje kommunikasjonen mellom partane, samtidig som det styrkar relasjonen. Det kan derfor tenkast at kontroll i kommunikasjonen og omgjevnadane kunne bidra til felles opplevingar som fremja kommunikasjonen mellom pedagogen og barnet.

Det kan seiast at både pedagogen sin respons på barnet sin kommunikasjon, og det å skapa ein oppleving av samanheng, bidrog til å fremja og tilrettelegga for kommunikasjonen til barnet. Da pedagogen anerkjente kommunikasjonen til barnet, kjente barnet seg forstått og akseptert, og barnet opplevde at han kunne påverke sine omgjevnadar ved å kommunisere. Dette kunne oppmuntre barnet til kommunikasjon og dermed vere ein viktig faktor for vidare utvikling av dei kommunikative evnene.

5.3 Initiativ

I intervju med pedagogen kom det fram at det var lett å tolke barnet om barnet ynskja å kommunisere med pedagogen. Dette viste barnet med heile kroppen. Pedagogen fortalte at barnet tok mykje initiativ til kommunikasjon:

«Ja, han gjør det. Som alle andre barn er han veldig aktiv på sin egen måte. Og man ser det veldig lett når Henrik vil snakke og det er ofte han vil snakke med læreren sin. Han viser det med hele kroppen, og så kan han lage lyder og. Så hvis han blir irritert eller misfornøyd, så kommer det. Og han prøver å vise med kroppsspråk, og hvis det ikke hjelper, så kommer det lyd også. Ofte misfornøyd lyd.»

Observasjonane viste også at barnet tok mykje initiativ (sjå tabell 6, s. 52). Barnet tok initiativ ved å leite eller strekke seg med armene etter pedagogen, eller ved å lage lydar. Barnet kunne også ta initiativ ved å uoppfordra lage teikn. Pedagogen fortalte at barnet også kunne ta initiativ til å få sine fysiske behov dekkja. Dette kunne vere toalettbesøk, mat og søvn. Barnet tok også initiativ til leik med pedagogen. Barnet tok for eksempel handa over panna eller frå panna til haka. Fleire gongar tok han ned ei korg med plastikkballar og ga den til pedagogen, som var initiativ til leik med pedagogen (sjå tabell 5, s. 49).

I observasjonane uttrykte barnet klart initiativ til kommunikasjon med pedagogen (sjå tabell 6, s 52). Pedagogen hadde nettopp helt ballar over hovudet til barnet, og pedagogen satt stille. Barnet hadde leika med ballane og leita så etter pedagogen med handa. Pedagogen responderte med å legge ei hand på magen til barnet, dette for å vise at han/ho var til stades. Pedagogen gjentok barnet sin leik med ballane. Barnet viste ved å ta tommelen til nasen at det var gøy og at han var fornøgd med responsen. Denne situasjonen er representativ for mange av dei gongane barnet sjølv tok initiativ til kommunikasjon. Barnet brukte hovudsakleg armar og hender for å få merksemd og vise kva han ville.

Tabell 6. Eksempel på initiativ frå barnet.

Rad	Tid	Situasjon	Pedagogens åtferd	Barnets åtferd	Pedagogens tolking/ kommentarar (henta frå intervju)
1	0:00,0 - 0:10,6	Barnet sitter i stolen sin i klasserommet og får mat gjennom PEG. Pedagogen sitter på venstre side av barnet, med ei korg med plastikkballar.	Tar barnet på hovudet og heller ballane over hovudet til barnet.	Tar to ballar og lar dei trille frå hovudet og ned på magen.	
2	0:10,6 - 0:16,5		Sit stille.	Leitar etter pedagogen med handa.	
3	0:16,4 - 1:06,2		Legg handa på magen til barnet. Finn så to ballar og slepp dei på hovudet til barnet.	Tar ein ball og slepp den på hovudet. Tar tommelen til nasen. Fortsette så å sleppe ballar på hovudet.	«Tommelen mot nesen betyr gøy.»

I ein anna observasjon sto barnet i ståstativ. Pedagogen hadde eit flagg og leika med barnet med flagget. Barnet lagde uoppfordra teiknet for «one piece». Pedagogen bekrefta kommunikasjonen til barnet ved å kommunisere at «ja, du tenker på one piece». Pedagogen fortalte i intervjuet etter observasjon at dette var teiknet for heimen til mor og far. Grunnen til at han lagde dette teiknet, var at han hadde på seg ein «one piece» i taxien da han skulle heim. Pedagogen fortalte at initiativet til barnet kunne bety fleire ting. Det kunne til dømes bety at barnet ville eller tenkte på heim, eller at barnet ville snakke om heimen. Pedagogen fortalte også at det kunne vere utfordrande å forstå barnet i slike situasjonar:

«Det kan bety at han tenker på heim. Ja, at han skal heim snart. Det kan bety at han vil heim. Men jeg tror at han har oversikt og vet når han skal heim og vet når det skjer da. Og så vet han at det skjer ikke når han står i ståstativet, da det kan hende at han snakker om å reise heim, eller hvordan det var hjemme. Det kan bety forskjellige ting, men jeg tror ikke at han vil heim akkurat da. Eller det kan være noe som føltes som flagg, og som føltes som det samme som det han gjør hjemme. Så det kan hende at han kommer med kommentarer til hvordan det var hjemme også. At han har opplevd det samme hjemme eller har vært hjemme. Eller vi har samme leke hjemme. Han snakker mye og forteller mye så for oss er det utfordrende å forstå riktig og finne riktig vei og være på riktig spor. Så da prøver vi å gjette mye når han snakker.»

Dette initiativet til barnet kunne altså bety fleire ting, og pedagogen uttrykte at det var utfordrande å vite nøyaktig kva barnet meinte. Denne situasjonen kan dermed samanliknast med observasjonen der barnet tar etter tromma (sjå tabell 4, s. 41). I begge situasjonane kom barnet med eit initiativ som kan vere utfordrande for pedagogen å forstå. Samtidig kan dette tyde på at barnet hadde ein oversikt over dagen og visste at det ikkje var lenge til taxien kom. Uansett meining ville barnet kommunisere på eget initiativ. I denne situasjonen reagerte pedagogen ved å gjenta det barnet kommuniserte. Vidare sto barnet stille, og pedagogen lagde sirklar i ansiktet til barnet. Barnet tok i reimene som var festa til ståstativet og pedagogen tolka at han ville avbryte aktiviteten.

På spørsmål om pedagogen la til rette for at barnet skulle kunne ta initiativ, svarte pedagogen at det mest effektive var å vente på barnet sitt initiativ. På den måten måtte barnet kommunisere for å oppnå kontakt. Samtidig fortalte pedagogen at det var sjeldan pedagogen måtte tilrettelegga for at barnet skulle ta initiativ, fordi barnet tok mykje initiativ på eiga hand. Ein anna grunn til at pedagogen venta på barnet sitt initiativ, var for å gje barnet pause til å tenke og reflektere. Samtidig påpeika pedagogen at det var viktig at barnet var kjent i sine omgjevnadar, slik at han visste kvar ting var og kunne vise til gjenstandar for å kommunisere. Det var også viktig for barnet å vite kven som var i rommet og når menneske gjekk ut av rommet.

I ein av observasjonane sto barnet i ståstativ og kom med eit initiativ som ikkje vart forstått av pedagogen. Barnet tok da knyttta hand mot nasen og lagde fleire misfornøgte lydar. Pedagogen prøvde forskjellige ting for å finne ut kva barnet kommuniserte. Dette var blant anna å finne fram ballar, eit flagg og eit trappetroll. Pedagogen introduserte desse gjenstandane for barnet men barnet fortsette å vise tydeleg misnøye. Deretter kommuniserte barnet at det ville ned frå ståstativet. Mistolkingar og manglande forståing av initiativ frå barnet, kunne dermed av og til ende med avbryting av aktiviteten.

5.3.1 Pedagogen sine initiativ

Som nemnt fortalte pedagogen at barnet tok mykje initiativ til kommunikasjon. Dette viste seg også i observasjonane. Pedagogen måtte derfor sjeldan ta initiativ. Åtte gongar i observasjonane viste det seg likevel tydeleg at pedagogen tok initiativ til kommunikasjon. Dette skjedde då barnet ikkje kommuniserte, men sto eller satt heilt stille. Pedagogen tok då handa på magen eller på låret til barnet, og laga teikn med hendene til barnet. Den eine gongen hadde pedagogen ei leike i handa. Då barnet sto stille laga pedagogen teikn for «mamma» og «pappa» på panna til barnet. Barnet tok då tommelen til nasen, som betyr at han likte det. Barnet tok deretter initiativ ved å stryke seg på hovudet og på armen. Pedagogen følgde då bevegelsane til barnet med leika. Av dette kan ein sjå at det i denne situasjonen kun var eit lite initiativ frå pedagogen, som fekk barnet til å ta nye initiativ. Dette bekreftar igjen at barnet tok mykje initiativ til kommunikasjon.

5.3.2 Oppsummering

Det kjem fram i undersøkinga at barnet tok mykje initiativ til kommunikasjon, både ved å leite eller strekke seg etter pedagogen med handa. Dette for å lage teikn eller vise pedagogen kva han vil ha eller gjere, eller kva han vil kommunisere om. Denne evna og vilja til å ta initiativ, viser at barnet hadde tru på at initiativet leda til noko. Me veit at initiativtakinga til barnet tyder på at barnet hadde tru på seg sjølv (Ogden, 2009). Barnet visste at han meistra denne evna, som kunne vere på grunn av pedagogen sine evner til å tolke barnet. Me veit at respons og forståing fremjar kommunikasjon (Janssen & Rødbroe, 2008). Barnet kan ha opplevd initiativtakinga som positivt, og opplevd seg som forstått, som har ført til ein tru på at det hjelper å kommunisere. Dette viser igjen viktigheita av kjennskap til barnet og å ha ein evne til å gje barnet anerkjenning. Samtidig tyder dette på at barnet hadde oversikt og kontroll i slike situasjonar, og dermed hadde motivasjon til å ta initiativet.

Som me har sett, kunne barnet i dette prosjektet både starte ein interaksjon eller introdusere noko nytt som ein del av ein reaksjon. Til dømes laga barnet teiknet for «one piece», og introduserte dermed noko nytt i kommunikasjonen med pedagogen. Barnet kunne også introdusere noko nytt som ein del av ein reaksjon, ved å ta etter til dømes tromma. Dette samsvarar derfor med teikna som Janssen et al. (2006) undersøkte i sin studie. Som me veit hevda Janssen et al. at barnet bør vere leiaren av kommunikasjonen mellom partane. Dette på grunn av at pedagogen sin kontroll kan sinke utviklinga av kommunikasjonen til barn med medfødd døvblindhet.

I dette prosjektet kan me sjå at barnet i dei fleste tilfelle var leiaren av kommunikasjonen. Pedagogen fortalte at barnet trengte denne kontrollen, og det skapa ein tryggleik hjå barnet. Denne tryggleiken verka å bidra til fremjing av kommunikasjonen til barnet. Kontrollen viser også at barnet hadde ein oppleving av samanheng, i og med at han forstod at han kunne kontrollere og styre pedagogen. Dette veit me kan vere på grunn av pedagogen sin respons og anerkjenning. På same måte som i studien til Janssen et al., kan ein anta at barnet sin styring i kommunikasjon med pedagogen kan vere ein positiv faktor på kommunikasjonen mellom barnet og pedagogen.

5.4 Samlande refleksjonar over funn

I dette avsnittet vil eg legge fram mine hovudfunn og komme med ein samlande drøfting av resultatane. Av undersøkinga kom det fram at pedagogen tykte at barnet var flink til å kommunisera og at han var rikt i sitt eige språk. Barnet brukte både kroppsspråk og taktilt teiknspråk. Barnet kunne mange teikn, men få konvensjonelle teikn. Pedagogen tykte det kunne vere utfordrande å forstå kommunikasjonen til barnet. Dette var hovudsakleg på grunn av dei eigne teikna til barnet, samt at teikna kunne ha forskjellig betydning. Pedagogen fortalte at det av og til måtte gjettast for å prøve å tolke barnet. Ein avgjerande faktor for å forstå barnet, var ei god kjennskap til barnet sin kommunikasjonen. I denne undersøkinga kom det tydeleg fram at pedagogen hadde ein slik kjennskap. Døme på dette var at pedagogen skjønnte at barnet ikkje ville ha tromma sjølv om han tok på den, men heller ville snakke om tromma og det å stå i ståstativ. Samtidig kunne misforståingar føre til at ein aktivitet vart avbrott. Janssen og Rødbroe (2008) legg i stor grad vekt på viktigheita av sensitiviteten i møte med barna sine uttrykk. Med dette meiner dei at ein må vere var på barnet sine uttrykk og bevisst på dei små teikna. Det kan derfor seiast at kjennskap til barnet sine teikn og uttrykksmåtar er ein viktig faktor for kommunikasjon med barn med medfødd døvblindhet.

I intervjuet kom det fram at pedagogen ofte samanlikna barnet som deltar i prosjektet med barn utan døvblindhet. Pedagogen fortalte blant anna om åtferda til barnet og kommenterte at «det er jo slik som med andre barn». Desse utsegna kan bety at pedagogen såg barnet hovudsakleg som eit barn, og ikkje som eit funksjonshemma barn. Rødbroe og Janssen (2008) hevdar at å sjå forbi funksjonshemminga kan verka positivt på utviklinga til barnet. Å klare å sjå forbi funksjonshemminga, kan føre til at ein vågar å prøve nye ting. Dette kan opna for nye erfaringar og opplevingar for barnet, som kan bidra til auka forståing for omgjevnadane, og dermed skapa felles forståing for eit fenomen saman med andre (Rygvold, 2011). I intervjuet kom det fram at pedagogen ynskja at barnet skulle lære alfabetet for å kunne stava ord. Pedagogen fortalte at det innad på institusjonen var delte meiningar om dette. Ein av utfordringane pedagogen møtte i arbeidet var derfor også å få gjennomslag for sine idear og tankar. Det kan tenkast at det var pedagogen sin grunnleggande haldning for å sjå barnet og ikkje funksjonshemminga, som gjorde at pedagogen våga å sette mål for framtida. Samtidig kan denne haldninga bidra til at pedagogen er meir uredde og torar å prøve nye aktivitetar med barnet. Vege (2009) hevdar at sterke inntrykk er ein viktig faktor for å betra hukommelse, og dermed også skapa kommunikasjon rundt ein hending. Pedagogen sin haldning kan derfor

bidra til felles opplevingar og ein felles forståing i kommunikasjonen mellom pedagogen og barnet. Ein kan med dette anta at same haldning om å sjå barnet før funksjonshemminga, kan vere positivt for kommunikasjonen i møte med andre barn med medfødd døvblindhet.

Funna frå både observasjonane og intervjuane viste at responsen til pedagogen i kommunikasjon med barnet var svært viktig. Pedagogen fortalte at dess meir respons barnet fekk på sin kommunikasjon, dess meir kommuniserte barnet. Anerkjennning var derfor ein viktig faktor for å oppmuntre barnet til kommunikasjon. Responsen pedagogen gir på barnet sin kommunikasjon kan også vere å bekrefte at pedagogen har forståing for barnet. Pedagogen fortalte at det var viktig for barnet å vite at han vart forstått. Pedagogen viste forståing ved å blant anna gjenta det barnet kommuniserte, eller svare med «ja», «nei» og «seinare». Barnet fekk då bekrefte at pedagogen forstod han, og han fekk i tillegg svar på sin kommunikasjon. Pedagogen kunne også kommunisere til barnet at han var flink, slik at barnet forstod at han gjorde noko riktig. Desse kommunikasjonsmåtane viser alle at pedagogen ser barnet og forstår kva barnet ynskjer, og kan derfor seiast å vere anerkjennande. Barnet sin respons var også bekreftande ovanfor pedagogen. Barnet kunne blant anna lene seg mot pedagogen og kose med pedagogen. Pedagogen fortalte at responsen også er viktig for å signalisere for barnet at det hjelper å kommunisere. Dette kan, som me veit, tolkast som at pedagogen la til rette for at barnet skal få ein oppleving av påverknad og kontroll.

Me veit at ein oppleving av samanheng er viktig for alle menneske. Barnet i dette prosjektet viste seg å oppleve samanheng. Barnet hadde ein oversikt over situasjonar og kunne gjere noko med situasjonane. Samtidig opplevde barnet mening i å gjere noko med situasjonen (Antonovsky, 1979). Me veit at dette kan verke positivt på utviklinga av kommunikasjonen til barnet (Lorentzen, 2013). Pedagogar, og andre som har kontakt med menneske med døvblindhet, kan legge til rette for oppleving av samanheng ved å skapa ein oversikt over situasjonen. Denne oversikta kan skapast ved å gje barnet ein oversikt over omgjevnadane, plan for dagen, og kva personar barnet skal vere med. Dette kan også føre til at barnet betre kan forberede seg på den kommande kommunikasjonen og dermed har moglegheita til i større grad å bidra i samtaleemna.

Pedagogen fortalte i intervjuet at barnet var flink til å ta initiativ, og at han tar mykje initiativ til kommunikasjon. I observasjonane og intervjuet kom det fram at barnet tar initiativ ved å leite eller strekke seg etter pedagogen med handa. Dette for å vidare lage teikn eller vise pedagogen kva han vil ha eller gjere, eller kva han vil kommunisere om. Ogden (2009) hevdar

at denne evna og vilja til å ta initiativ, viser at barnet har god sjølvkjensle og tru på at initiativet leidar til noko. Dette kan vere på grunn av pedagogen sine evner til å tolke barnet. Barnet kan ha opplevd dette som positivt, og opplevd seg som forstått, som har ført til ein tru på at det hjelper å kommunisere. Dette viser igjen at respons og anerkjenning er viktig for barnet sin kommunikasjon og initiativtaking.

Pedagogen sin respons var viktig for barnet sin oppleving av anerkjenning og oppleving av samanheng. Barnet sin respons kunne også anerkjenne pedagogen, samtidig som barnet kunne seie ifrå om sine behov. Initiativ var ein viktig faktor for barnet sin kontroll i kvardagen. Som me veit kan initiativ som følgast opp av samtalepartnarar føre til ei ny utforsking, eksperimentering og leik, noko som fremjar vidare utvikling hos barnet (Vege, et al., 2009). Det har i dette prosjektet komme fram at initiativ som ikkje følgast opp, eller ikkje blir forstått, kunne føre til avbryting av ein aktivitet. Samtidig veit me at det er barnet som bør vere leiaren i kommunikasjonen. Det kan derfor tenkast at å vente på barnet sitt initiativ, samt svare på ein anerkjennande måte, vil vere fremjande for kommunikasjonen til barn med medfødd døvblindhet.

5.5 Metodiske utfordringar

I arbeidet med dette prosjektet møtte eg fleire metodiske utfordringar. Ein av utfordringane har vore tidsavgrensinga og fristen for ferdigstilling av prosjektet. Det kunne til dømes ha blitt vist video av observasjonane i intervjuet med pedagogen etter observasjonane. Dette kunne ha vore ein fordel for pedagogen i sin tolking av observasjonane, då transkripsjon av observasjonane kan vere vanskeleg å sette seg inn i. Grunnen til at dette ikkje vart gjennomført, var på grunn av at ein risikerer lengre behandlingstid hjå NSD når videoobservasjon skal visast til andre enn forskar. Det er likevel ein fordel at intervjuet etter observasjon vart gjennomført kort tid etter at observasjonane vart gjort, slik at pedagogen hadde observasjonane friskt i minne.

I etterkant har eg også reflektert over at det kunne ha vore nyttig å hatt med to pedagogar i undersøkinga. Informasjon frå prøveintervjuet og det endelege intervjuet viste at pedagogane hadde nokre forskjellige synspunkt på kommunikasjonen til barnet. Ved å bruke to pedagogar i undersøkinga, kunne eg ha samanlikna desse og moglegevis fått ei større forståing for kva pedagogar gjer som fremjar kommunikasjonen med barnet. Samtidig kunne pedagogar på

institusjonen ha bidratt i gjennomgangen av videoobservasjonane i ettertid. Observasjonane kunne då ha vist fleire synspunkt på kommunikasjonen til barnet, og dermed ført til ein grundigare undersøking.

I arbeidet med analysen av materialet, såg eg at eg i større grad kunne spurd og oppmuntra pedagogen til å tolke og kommentere sine egne handlingar. Pedagogen har i stor grad tolka barnet sin åtferd, og eg har derfor ikkje fått innsikt i kva pedagogen tykte om eiga åtferd. Eg kunne blant anna fått innsikt i om pedagogen ville gjort noko annleis, og korleis pedagogen trur dette kunne ha påverka situasjonen. Likevel har eg gjennom materialet kunne tolka åtferda til pedagogen, og dermed fått god innsikt i pedagogen sin kommunikasjon med barnet. Eg har også i arbeidet med denne oppgåva sett at sosiale ferdigheiter er viktig for kommunikasjon. Dette vart det ikkje spurt direkte om i intervjuet, og kunne ha gitt ein større forståing for barnet sin sosial kompetanse. I intervjuet kom det likevel fram informasjon om barnet sin sosiale kompetanse, samtidig som observasjonane har gitt innsikt i barnet sine sosiale ferdigheiter.

Ei anna utfordring eg møtte var mangelen på teori og forskning på feltet. Det var få studiar som undersøkte kommunikasjonen til barn og vaksne med medfødd døvblindhet. Derfor var det også få studiar eg kunne samanlikne dette prosjektet med. Eg har derfor brukt teori om blant anna multifunksjonshemming i denne oppgåva, då denne funksjonshemminga har nokre likskapstrekk med døvblindhet.

6 Avslutning

I denne oppgåva har me sett at anerkjenning og oppleving av samanheng har vore viktige faktorar som påverkar kommunikasjonen til barnet. I dette avsluttande kapittelet vil eg trekke fram forskingsspørsmåla til dette prosjektet, og drøfte i kva grad eg har greidd å svare på problemstillinga.

Forskingsspørsmål 1: «Korleis kommuniserer pedagogen og barnet?»

I denne undersøkinga har me sett at barnet kommuniserte med taktilt teiknspråk. Barnet brukte ein blanding av eigenkonstruerte teikn, og konvensjonelt teiknspråk. Pedagogen forsøkte å bruke dei same teikna som barnet i sin kommunikasjon. Pedagogen uttrykte at dette til tider var vanskeleg, på grunn av at barnet ofte kom med nye teikn og at det derfor kunne vere vanskeleg å forstå han. Likevel var pedagogen nøgd med kommunikasjonen til barnet og pedagogen fortalte at barnet var rikt i sitt eige språk. I denne undersøkinga kom det fram at pedagogen sin kjennskap til barnet var avgjerande for kommunikasjonen mellom barnet og pedagogen.

Forskingsspørsmål 2: «Korleis og i kva grad tar barnet initiativ til kommunikasjon med pedagogen?»

Barnet tok initiativ ved å strekke seg etter pedagogen og dermed fange merksemda til pedagogen, for så å kommunisere. Barnet kunne også lage lydar og teikn for ynskja sine, eller eit samtaletema han ville kommunisere om. Gjennom både intervju og observasjonane kom det fram at barnet i dette prosjektet tok mykje initiativ til kommunikasjon, og tok initiativ fleire gongar enn pedagogen. Det kan derfor seiast at barnet i denne studien beherska denne evna godt.

Forskingsspørsmål 3: «Korleis blir det lagt til rette for at barnet skal kunne ta initiativ til kommunikasjon?»

Pedagogen fortalte i intervju at barnet i stor grad tok initiativ til kommunikasjon, og at pedagogen derfor sjeldan måtte legge til rette for at barnet skulle ta initiativ. Pedagogen fortalte at denne tilrettelegginga i så fall var å vente til barnet tok initiativ. I observasjonane kom det fram at pedagogen også kunne legge ei hand på magen eller låret til barnet for å få barnet si merksemd. Barnet svarte då raskt og tok initiativ til vidare kommunikasjon.

Undersøkinga til Janssen et al. (2006) konkluderte med at det var viktig at barnet i størst mogleg grad skulle vere leiaren av kommunikasjonen, som kan ha positiv påverknad på den vidare utviklinga av kommunikasjonen til barnet. Dette såg me at også pedagogen la til rette for i dette prosjektet, ved å vente til barnet sjølv tok initiativ og tilpasse seg etter barnet. Det kan tenkast at dette kan vere ein faktor som bidrar til å fremje kommunikasjonen med barnet.

Me har sett at barn tar initiativ til kommunikasjon om dei har tru på at det fører til noko. Dermed kan ein anta at barnet i dette prosjektet i stor grad hadde positive erfaringar med å ta initiativ, og dermed også i stor grad hadde motivasjon til å ta initiativ til kommunikasjon. Dette kunne vere på grunn av pedagogen sin evne til å anerkjenne kommunikasjonen til barnet og gje barnet kontroll over situasjonen og kommunikasjonen. Barnet fekk dermed ein oppleving av å bli forstått og at eit initiativ førte til noko. På denne måten hadde pedagogen si åtferd og kommunikasjon ein stor betydning på initiativtakinga til barnet.

Forskingsspørsmål 4: «Kva gjer pedagogen som oppmuntrar barnet til å kommunisere?»

Som me har sett har pedagogen sin åtferd og kommunikasjon stor påverknad på kommunikasjonen til barnet. Pedagogen fortalte blant anna at til meir respons barnet fekk på sin kommunikasjon, til meir kommuniserte barnet. Denne responsen måtte i tilfelle vere anerkjennande og gje barnet ei oppleving av å bli forstått. I situasjonar barnet ikkje opplevde forståing, ville barnet avbryte aktiviteten. Dette viser igjen viktigheita av anerkjenning og at pedagogen med dette i stor grad kan oppmuntre barnet til å kommunisere. Å gje barnet ei oppleving av samanheng, førte til at barnet i større grad fekk forståinga for å kunne påverke situasjonen rundt seg. Dette førte igjen til at barnet forstod at han med sin åtferd kunne påverke pedagogen. Pedagogen la til rette for dette med å la seg påverke, som igjen hadde ein positiv verknad på kommunikasjonen til barnet. Me kan derfor seie at respons som er anerkjennande og ei oppleving av samanheng var viktige faktorar for å kunne oppmuntre barnet til kommunikasjon.

Problemstillinga for dette prosjektet var: «**Kva gjer pedagogar for å fremja kommunikasjon med barn med medfødd døvblindhet?**» Det viste seg at det først og fremst var viktig å ha god kjennskap til barnet. Barnet i dette prosjektet hadde mange eigne teikn og uttrykksformer som kunne vere vanskeleg for andre å forstå. Derfor var det avgjerande for kommunikasjonen mellom barnet og pedagogen, at pedagogen hadde forståing

for kommunikasjonen til barnet. Sjølv om pedagogen hadde denne forståinga, viste det seg at det var utfordrande å forstå alle teikna til barnet. Dette var på grunn av barnet hadde laga sine egne teikn, og kunne kommunisere med pedagogar på forskjellige måtar. Det var derfor viktig at pedagogane på institusjonen hadde fokus på å kommunisere mest mogleg likt med barnet, og samarbeida om å lære og forstå barnet sine teikn.

Både respons som var anerkjennande og oppleving av samanheng var viktig for fremjing av kommunikasjon for barnet i dette prosjektet. Dette påverka også kommunikasjonen mellom barnet og pedagogen. Då barnet fekk respons på sin kommunikasjon, auka motivasjonen for å kommunisere. Dette var fordi barnet fekk tru på at kommunikasjonen kunne føre til noko. Å bekrefte forståing for barnet sin kommunikasjon og gje barnet ein oppleving av kontroll og påverknadskraft i ein situasjon, var fremjande for kommunikasjonen mellom barnet og pedagogen i dette prosjektet. Det kan derfor tenkast at dette også gjelder for andre barn med medfødd døvblindhet. Samtidig er det viktig å ta omsyn til barnet sine sansar og behov. Barnet i dette prosjektet hadde verken synsrest eller hørselsrest, og det var derfor ikkje mogleg å legge til rette for bruk av desse sansane. Hjå barn som har restar av syn og hørsel kan det derfor tenkast at det finnes andre viktige faktorar som fremjar kommunikasjonen.

Viktigheita av anerkjenning og barnet sin kontroll i kommunikasjonen kan vere interessant å undersøke vidare. Kanskje gjeld dette for fleire barn med medfødd døvblindhet? Samtidig ville det ha vore interessant å vidare kunne samanlikna andre pedagogar sine tolkingar av observasjonar. Dette ville moglegvis ha bidratt til auka forståing for kommunikasjonen til barn med medfødd døvblindhet.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco : Jossey-Bass .
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode - med etikk og statistikk* . Fagernes: Det norske samlaget.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Akademisk .
- Brøndmo, S. (2011). Synsvansker. I A.-L. Rygvold, & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (ss. 255-284). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Endresen, Å. A., Rieber-Mohn, B., & Johannessen, A. M. (2015). *På vei mot et taktilt språk – hva skal til for å få det til?* Oslo: Statped.
- Folkehelseinstituttet. (2016, 01 25). *Rubella (røde hunder) - veileder for helsepersonell*. Henta 02 02, 2017 frå nhi.no:
<https://www.fhi.no/nettpub/smittevernveilederen/sykdommer-a-a/rubella-rode-hunder--veileder-for/>
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2011). *Lærebok i barnpsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* . Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Heimdal, K. (2015, 08 05). *Rapport fra Døvblinderegisteret*. Henta 02 06, 2017 frå lshdb.no:
<http://lshdb.no/rapport-fra-dovblinderegisteret-3881a.html>
- Helsedirektoratet. (2017, 01 01). *ICD-10*. Henta 01 17, 2017 frå Ehelse.no:
<https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2614739>
- Horgen, T. (2010). Det nære språket - språkmiljø. I T. Horgen, K. Slåtta, & A. Gjermestad, *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (ss. 57-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Janssen, M. J., Riksen-Walraven, M. J., van Dijk, J. P., Huisman, M., & Ruijssenaars, W. J. (2006). INTERACTION BETWEEN THE TEACHER AND THE CONGENITALLY DEAFBLIND CHILD. *American Annals of the Deaf*, 151, ss. 336-344.
- Janssen, M., & Rødbroe, I. (2008). *Kommunikation og Medfødt Døvblindhed. Kontakt og Socialt samspel*. Aalborg: Materialecenteret.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Løvås, M., & Horgen, T. (2010). Med mulighetens briller. Videoopptak som redskap til utvikling av felles forståelse og fagmiljø. I T. Horgen, K. Slåtta, & A. Gjermestad (Red.), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (ss. 214-228). Oslo: Universitetsforlaget.
- Miles, B. (2008). *Overview on Deaf-Blindness*. National Information Clearinghouse on Children Who Are Deaf-Blind.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis. Om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Nafstad, A. V., & Rødbroe, I. B. (2013). *Kommunikative relationer. Indsatser der skaber kommunikation med mennesker med medfødt døvblindhed*. Aalborg: Materialecenteret .
- Nasjonal kompetansetjeneste for døvblinde. (2015). *Personer med medfødt døvblindhet - Hvordan kan vi forstå hverandre?* Henta 09 20, 2016 frå <http://www.dovblindhet.no/index.php?cat=130489>
- NESH. (2016, 04 27). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Henta 10 26, 2016 frå Etikkom- De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Næss, T. (2006). *Å fange omgivelsene : kontekstuell tilnærming ved ervervet døvblindhet*. Heggedal : CoCo Haptisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rommetveit, R. (2011). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Rygvdal, A.-L. (2011). Språk- og talevansker. I A.-L. Rygvold, & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (ss. 212-252). Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Rødbroe, I., & Janssen, M. (2008). *Kommunikation og Medfødt Døvblindhed. Medfødt Døvblindhed og de grundlæggende principper for intervention*. Aalborg: Materialecenteret.
- Sletmo, E., & Jonassen, B. (2011). Hørselsvansker. I A.-L. Rygvold, & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (ss. 288-321). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Sollied, S., Kirkebæk, B., Christensen, M., & Harmon, T. (2016). *Videoanalyse i team. - at skabe og dele viden i udviklingsstøttende netværk*. Denmark: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Statped. (2016, 06 20). *Medfødt døvblindhet*. Henta 02 06, 2017 frå statped.no:
<http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/kombinerte-syns--og-horselstap-og-dovblindhet/medfodt-dovblindhet2/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vege, G., Estenberger, M., Nyling, P., & Souriau, J. (2009). Gester der opstår på baggrund af fælles oplevelser. I J. Souriau, I. Rødbroe, & M. Janssen (Red.), *Kommunikation og Medfødt Døvblindhed. At skabe mening* (ss. 13-23). Aalborg: Materialecenteret.

Vedlegg 1. Godkjenning frå Norsk senter for forskningsdata (NSD)



Hanne Marie Høybråten Sigstad
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 17.02.2017

Vår ref: 52131 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52131	<i>Ein kvalitativ studie av pedagogens samhandling med barn med døvblindhet i skulen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hanne Marie Høybråten Sigstad</i>
Student	<i>Marie Øvstetun</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til føresette

Forespørsel til foreldre om deltakelse i forskningsprosjekt

«En undersøkelse av kommunikasjon mellom pedagog barn med døvblindhet»

Bakgrunn og formål

Du inviteres til å delta i dette prosjektet fordi du har et barn på Skådalen skole. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan pedagogen arbeider for å kommunisere med barn med medfødd døvblindhet. Undersøkelsen vil fokusere på hvordan barn og pedagog tar initiativ til kommunikasjon, hva som oppmuntrer til kommunikasjon og hvordan dette blir lagt til rette for. Dette prosjektet blir utført av Marie Øvstetun og er en masterstudie tilknyttet Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som foresatt til barn på Skådalen skole blir du spurt om å gi tillatelse til at barnet ditt kan delta som en del av dette prosjektet. Barnet vil bli observert i kommunikasjon med en pedagog som kjenner barnet godt. Barnet og pedagogen vil bli observert i hverdagslige situasjoner på skolen, som spising, påkledning og lek. Det vil bli observert naturlige situasjoner og observatør vil derfor holde seg i bakgrunnen. Det vil bli gjort observasjon i 4-5 omganger med varighet på ca. 5 minutter. Det vil bli gjennomført prøveobservasjoner for å finne situasjoner som er egnet til prosjektet. Under observasjonen vil det bli gjort videoopptak for å sikre at all informasjon blir registrert. I forkant og etterkant av observasjonene vil det bli gjennomført intervju med pedagogen for å få innsikt i det pedagogiske arbeidet.

Hva skjer med informasjonen om barnet ditt?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Videoopptak og lydopptak vil bli lagret i et passordbeskyttet dataprogram (NVivo 11). Det er kun student og veileder som har tilgang til opptakene. Opptakene vil så bli transkribert og slettet ved prosjektets slutt. I transkripsjonen vil alle deltagere være anonymisert. I publikasjonen av studien vil ingen av deltagerne kunne gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.17.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å gi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg enten på telefon 99373382, på e-post movstetun@gmail.com, eller ta kontakt med veileder Hanne Marie Høybråten Sigstad på telefon 22858127 eller e-post: h.m.h.sigstad@isp.uio.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennligst svar på vedlagt skjema dersom du ønsker at ditt barn skal delta på prosjektet.

Skjemaet leveres til [institusjon] innen 10.02.2017.

Vennlig hilsen

Marie Øvstetun

[Institusjon]

Samtykke til deltakelse i studien

Vi samtykker til at vårt barn kan delta i dette prosjektet. Vi er klar over at vi når som helst kan trekke vårt samtykke uten å oppgi grunn.

Barnets navn

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til pedagogar

Forespørsel til pedagog om deltakelse i forskningsprosjekt

«En undersøkelse av kommunikasjon mellom pedagog barn med døvblindhet»

Bakgrunn og formål

Du inviteres til å delta i dette prosjektet fordi du er pedagog på Skådalen skole. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan pedagogen arbeider for å kommunisere med barn med medfødd døvblindhet. Undersøkelsen vil fokusere på hvordan barn og pedagog tar initiativ til kommunikasjon, hva som oppmuntrer til kommunikasjon og hvordan dette blir lagt til rette for. Dette prosjektet blir utført av Marie Øvstetun og er en masterstudie tilknytta Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som pedagog på Skådalen skole blir du spurt om å delta på videoobservasjon av kommunikasjon mellom barn og pedagog, i tillegg til to intervju, ett før observasjon og ett etter observasjon. Intervjuene vil foregå på skolen. Det første intervjuet vil ha en varighet på ca. 20 minutter, mens det andre intervjuet vil ha en varighet på ca. 40 minutter. Spørsmålene i det første intervjuet vil omhandle framgangsmåte for kommunikasjon, utfordringer i kommunikasjonen, hjelpemidler og initiativtagning hos barnet. Det andre intervjuet vil ta utgangspunkt i videoobservasjonene og ha som formål å gi innsikt i hva som fungerte godt i kommunikasjonen og hva som var utfordrende. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene. Det vil bli gjort observasjon i 4-5 omganger med varighet på ca. 5 minutter. Under observasjonen vil det bli gjort videoopptak for å sikre at all informasjon blir registrert. Barnet og pedagogen vil bli observert i hverdagslige situasjoner på skolen, som spising, påkledning og lek. Det vil bli observert naturlige situasjoner og observatør vil derfor holde seg i bakgrunnen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Videoopptak og lydopptak vil bli lagret i et passordbeskyttet dataprogram (NVivo 11). Det er kun student og veileder som har tilgang til opptakene. Opptakene vil så bli transkribert og slettet ved prosjektets slutt. I

transkripsjonen vil alle deltagere være anonymisert. I publikasjonen av studien vil ingen av deltagerne kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.17.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å gi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg enten på telefon 99373382, på e-post movstetun@gmail.com, eller ta kontakt med veileder Hanne Marie Høybråten Sigstad på telefon 22858127 eller e-post: h.m.h.sigstad@isp.uio.no. Studien er meldt til

Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennligst svar på vedlagt skjema dersom du ønsker at ditt barn skal delta på prosjektet.

Skjemaet leveres til [institusjon] innen 10.02.2017.

Vennlig hilsen

Marie Øvstetun

[Institusjon]

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i dette prosjektet. Jeg er klar over at jeg når som helst kan trekke mitt samtykke uten å oppgi grunn.

(Signatur, dato)

Telefon:

E-post:

Vedlegg 4 – Intervjuguide før observasjonane

Bakgrunn hjå pedagogen

1. Kor lenge har du jobba med barnet?
2. Hadde du erfaring med arbeid med døvblinde frå før?
3. Kva utdanning har du? - Eventuelle kurs og liknande

Kommunikasjon med barnet

4. Har barnet restar av høyrsel og syn?
5. Kva er din framgangsmåte for å oppnå kontakt med barnet?
6. På kva måte kommuniserer du med barnet?
7. Kommuniserer barnet på forskjellige måtar med forskjellige pedagogar/ andre?
- Forskjellige teikn?
8. Kva type teikn forstår barnet? – Kor mange?
9. Når begynte barnet og bruke teikn? – Når begynte opplæringa?
10. Opplever du at barnet forstår og responderer? – Korleis?
11. Kva er dei største utfordringane i kommunikasjonen med barnet?
12. Brukar du hjelpemiddel i kommunikasjonen? – Kva og korleis?
13. Tar barnet initiativ til kommunikasjon? – Korleis?
14. Legg du til rette for at barnet skal ta initiativ? – Korleis?
15. Korleis svarar du på initiativa?
16. Korleis svarar du om du ikkje kan oppfylle det barnet ber om?

17. Kva situasjonar tenker du eignar seg best til observasjon av barnet? – Kvifor?
18. Kor mange observasjonar tenker du er nødvendig for å danne eit godt bilete av kommunikasjonen?
19. Kor lange bør observasjonane vere?

Vedlegg 5 – Intervjuguide etter observasjonane

1. Kva betyr det når barnet tar tommelen til nasen?
2. Kva betyr det når barnet tar seg sjølv i hendene?
3. Eg tolkar gjennom observasjonen og pedagogane eg har snakka med, at barnet er glad i å bestemme og kanskje styre menneska rundt seg. Kva er dine tankar om dette?
4. Når han lener seg mot deg og legg armene rundt deg. Er for å gi klem/ nærkontakt eller er det leik?
5. Kva tenker du om det etiske rundt videoobservasjon av barnet?
6. Har dykk eit overordna mål for barnet i framtida?
7. Utklipp frå observasjon.