

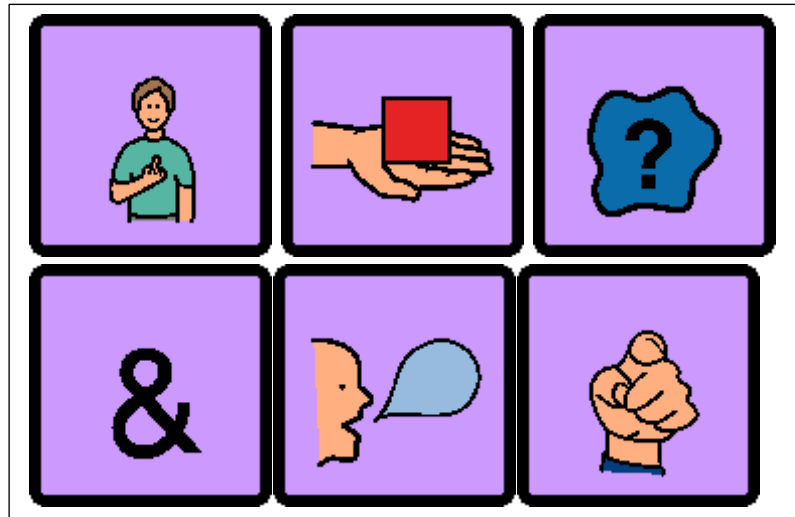
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

—

Bente Martinsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Juni 2014.



Forord

Masteroppgavens tema er alternativ- og supplerende kommunikasjon, og har fått navnet *Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oppgaven er en del av min masterstudie i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet.

Målet med oppgaven har vært å belyse hvordan kommunikasjon kan fremstå i en klasse når en av elevene bruker alternativ- og supplerende kommunikasjon.

Jeg vil rette en stor takk til skolen som lot meg få lov til å observere i klassen hvor en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Jeg er takknemlig og ydmyk. Uten dem hadde det ikke blitt noe oppgave. Min veileder Signhild Skogdal fortjener en stor takk for god veiledning og inspirasjon. Du har vært til stor hjelp! En takk går også til mine gode kollegaer og venner som har bidratt med korrekturlesning og støtte. Sist men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min tålmodige og hjelpsomme familie.

Illustrasjonen på forsiden viser grafiske symboler som kan brukes i alternativ- og supplerende kommunikasjon. Symbolene er hentet fra verktøyprogrammet Boardmaker, og symbolene kommuniserer; «*Jeg har noe å fortelle deg*».

Alta, juni 2014

Bente Martinsen

Sammendrag

Studiens problemstilling er: «Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ- og supplerende kommunikasjon». Jeg har i studien hatt spesiell fokus på kommunikasjon som skjer rundt det faglige i klasserommet, og har begrenset studiene til å se på kommunikasjon i form av spørsmål, svar og kommentarer.

Skolen hvor jeg fikk anledning til å gjennomføre mine observasjoner var et strategisk valg. Det var en skole som jeg viste hadde positive erfaringer i forhold til alternativ- og supplerende kommunikasjon og inkludering.

Som forskningsmetode har jeg benyttet en kvalitativ tilnærming med observasjoner. Som redskap under observasjoner valgte jeg å ta i bruk kvantitativ registrering av språkhandlingene spørsmål, svar og kommentarer. Underveis i arbeidet med å gjennomføre observasjoner, ble jeg nysgjerrig på hvilke syn kontaktlærer og spesialpedagog hadde på overordnede forhold som inkludering og deltakelse/kommunikasjon i klassen. De fikk forespørsel fra meg om de kunne tenke seg å gjennomføre et åpent ustrukturert intervju. Det var de positive til.

Resultatene som er kommet frem i undersøkelsen viser at kommunikasjonen i klassen bar preg av helklasseundervisning med spørsmål fra læreren, og svar fra elevene og individuelt arbeid. I de timene hvor spesialpedagogen hadde tilrettelagt for deltakelse, kunne eleven som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon, svare på spørsmål fra lærer nesten på lik linje med de andre elevene. Når eleven som bruker alternativ- og supplerende kommunikasjon ikke hadde kommunikasjonshjelpemidlet tilgjengelig, bar situasjonen preg av at eleven ikke kunne delta like aktivt. Undersøkelsen viser at spesialpedagogen hadde en viktig rolle for inkludering og mulighet for deltakelse i kommunikasjon for eleven som bruker alternativ- og supplerende kommunikasjon.

Innhold

1.0	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	5
1.2	Alternativ og supplerende kommunikasjon og hjelpemidler.....	6
1.3	Problemstilling og formål.....	8
1.4	Begrepsavklaring	10
1.5	Historisk tilbakeblikk på ASK.....	11
1.6	Avgrensning og oppbygging	11
2.0	Teori	13
2.1	Teoretisk forankring	13
2.2	Inkludering.....	14
2.3	Kommunikasjon og dialog.....	16
2.3.1	Dialog	19
2.3.2	Dialogisk organisert undervisning	21
2.4	Språklig kompetanse.....	21
2.5	Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	25
2.6	Dialog, samspill og alternativ og supplerende kommunikasjon.....	27
2.7	Kommunikativ kompetanse med ASK	28
2.8	Partnerkompetanse – samtalepartneren sin rolle	30
2.9	Kommunikasjonsvansker.....	33
2.10	Klasserommet og klassesamtaler	34
3.0	Metode.....	37
3.1	Vitenskapsteoretisk plassering	38
3.2	Valg av forskningsmetode	38
3.3	Observasjon som metode.....	39
3.4	Metodetriangulering	40
3.5	Kvantitativ og kvalitativ metode	40
3.6	Deltakende eller ikke-deltakende observasjon	41
3.7	Fordeler og ulemper ved observasjon.....	42
3.8	Intervju.....	42
3.9	Registrering av data	43
3.9.1	Sosiogram.....	44

3.10	Pilotundersøkelse.....	45
3.11	Behandling av data	46
3.12	Utvalg og rekruttering av informanter.....	47
3.13	Hermeneutikk og forforståelse	48
3.14	Prosjektets kvalitet – reliabilitet og validitet	49
3.14.1	Reliabilitet	49
3.15	Feilkilder i kvalitativ forskning	50
3.16	Etiske hensyn	51
3.17	Presentasjon av informantene	51
3.17.1	Arenaen	51
3.17.2	Spesialpedagog/ Kontaktlærer.....	52
3.17.3	Klassen	53
3.17.4	Fokuselev og hjelpemidler	53
4.0	Presentasjon av funn.....	56
4.1	«Bilder» fra klasserommet.....	56
4.1.1	Grafisk oppsummering	73
4.2	Intervju med spesialpedagog og kontaktlærer	74
4.2.1	Intervju om inkludering.....	74
4.2.2	Intervju om deltakelse og kommunikasjon	76
5.0	Drøftinger	78
5.1	Inkludering.....	78
5.2	Dialog og kommunikasjon i klasserommet	80
5.3	Hvem deltar i klassesamtalen, og hvordan er eleven som bruker ASK involvert? ...	84
5.4	Partnerkompetanse – samtalepartnerens rolle	86
5.5	Alternativ og supplerende kommunikasjon	87
6.0	Avslutning	89

1.0 Innledning

Det norske utdanningssystemet inkluderer alle barn. Noen av disse barna har en funksjonsnedsettelse som kan føre til kommunikasjonsvansker. For deltakelse og læring i skolen, er kommunikasjon og dialog vesentlig.

For de fleste av oss er det naturlig å kommunisere med personer som vi har i våre omgivelser. Det å kunne fortelle, spørre eller svare, har stor betydning for vårt velbefinnende. Den mest brukte formen for mellommenneskelig kommunikasjon er tale. Av ulike årsaker er det ikke alle som er i stand til å benytte et forståelig talespråk. For å bli forstått, kan mange av disse ha behov for eller benytte seg av alternativ og supplerende kommunikasjon - ASK. ASK kan sies å være alt som hjelper en person til å gjøre seg forstått når tradisjonelle måter å kommunisere på ikke strekker til. Eksempler på dette kan være håndtegn, symboler og konkrete. Kroppslige uttrykk som må fortolkes og tillegges mening kan også omtales som ASK (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Det anslås at ca. 0,5 % av alle norske barn i alderen 1-19 år ikke snakker forståelig nok til at tale kan være deres hoved- kommunikasjonsform. Dette tilsvarer omtrent 5400 barn og unge (Tetzchner og Martinsen, 2002). Denne statistikken omfatter imidlertid ikke mennesker med kommunikasjonsvansker som følge av ervervede skader som f.eks. trafikkulykker. Mange av disse har behov for, eller benytter seg av ASK (ibid).

Tema i denne oppgaven fremstiller kommunikasjon i skolen for elever som bruker ASK. Målet med oppgaven er å belyse hvordan kommunikasjon kan fremstå i en klasse når en av elevene bruker alternativ- og supplerende kommunikasjon.

I Norges offentlige utredning (NOU) nr. 18 (2009) om rett til læring fremheves likeverdig og inkluderende opplæring. I Norge er elevene i all hovedsak samlet i en felles skole der alle barn som bor i samme nabolag møtes og lærer sammen. Likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter til opplæring. Alle skal ha rett til likeverdig og tilpasset opplæring. Dette gjelder også barn, ungdom og voksne med ASK-behov (Rundskriv nr. F-02-12). Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet, faglig, sosialt og kulturelt.

Når det gjelder å ta inn inkludering som begrep i denne studien, er det med bakgrunn i at inkluderende praksis er positiv for å få til deltakelse for elever som bruker ASK. Inkludering må være tilstede for deltakelse. Kommunikasjon er nødvendig for læring, utvikling, sosialt

engasjement og utdanning (Beukelman og Mirenda, 2013). Skolen og klasserommet er en arena for læring i samhandling og fellesskap med andre.

Endringer i Opplæringsloven som ble vedtatt i august 2012, har styrket rammer som presiserer retten til opplæring for personer som har behov for ASK. De har fått rett til opplæring i og med ASK. Endringer i opplæringsloven som omhandler ASK poengterte at:

«Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa» (Opplæringsloven, § 2-16).

Noen grunnleggende ferdigheter er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsnivå. Gjennom hele grunnskoleopplæringen er disse ferdighetene integrert i kompetansemålene i de ulike fag. Mål for de grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet fremhever mestring innenfor ulike områder som bl.a. det å kunne uttrykke seg muntlig, og det å kunne bruke språket i et bredt spekter av sosiale sammenhenger (www.regjeringen.no). Dette medfører at elever som bruker ASK skal få anledning og bli satt i stand til å kommunisere på den måten som de mestrer best.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I store deler av mitt arbeid som spesialpedagog har jeg fått arbeide med personer med språk- og kommunikasjonsvansker som har benyttet alternativ eller supplerende kommunikasjon. Ofte har jeg sett at elever som bruker ASK deltar lite i muntlig kommunikasjon i klasserommet, eller ikke er tilstede i klasserommet hvor muligheten for kommunikasjon og dialog med lærer og medelever er mulig. Hvordan er situasjonen for ASK elever i skolen i dag?

Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) er et betydningsfullt dokument for inkludering og poengterer retten til opplæring for alle. Denne erklæringen har Norge skrevet under på, og dermed forpliktet seg til å følge. Norges offentlige utredning (NOU) nr. 18 (2009) om rett til læring fremheves likeverdig og inkluderende opplæring.

Høsten 2012 kom det endringer i Opplæringsloven som poengterer retten for elever med behov for ASK til å benytte egnet kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa (www.lovdata.no). Kunnskapsløftet (www.regjeringen.no) legger stor vekt på de muntlige ferdighetene.

Beukelman & Mirenda (2013) skriver at mange personer som bruker ASK er tilstede i klasserommet uten hjelpemidler og mulighet til å snakke, lese eller skrive. Hvordan blir deltagelsen da?

Klette (2003) nevner at klasserommet ofte er preget av helklasseundervisning hvor lærer har en monologisk rolle. Det er læreren som styrer innhold og kommunikasjon. Helgevold (2011) mener at lærerens monologiske rolle er noe endret, og bærer mer preg av dialog. Samtidig skriver hun at det moderne klasserommet preges av at mye av tiden brukes til individuelt arbeid.

I følge politiske dokumenter skal skolen være et sted for å lære. Det er spesifisert at muntlig aktivitet skal være vektlagt. Muligheter for å kommunisere er betydningsfullt for å lære.

Vygotskijs (1986) sosio-kulturelle perspektiv på læring sier noe om at utvikling skjer i samhandling med andre. Bakhtin (gjengitt i Hansen, 2005 og Dysthe, 2001) trekker spesielt frem dialogen som essensiell for læring, og Dysthe (2001) viser til at dialogisk organisert undervisning gir de beste læringsvilkårene.

Intensjonene i Kunnskapsløftet om inkludering og tilpasset opplæring ser ut til ikke alltid være like lett å få realisert (Wendelborg, 2010). Wendelborg (2010) skriver at det i skolen foregår en «snik» segregering. Hvordan blir det med mulighet for kommunikasjon og læring for disse elevene?

1.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon og hjelpemidler

ASK er en beskrivelse av alternative eller supplerende måter og kommunisere på når talen er vanskelig å forstå, eller ikke er tilstede. Kommunikasjonen er *alternativ* når den erstatter talen, og *supplerende* når hensikten er å fremme og støtte personen sin tale (Tetzchner & Martinsen, 2002). Dette kan bl.a. gjelde personer med CP, ervervede hjerneskader, Down syndrom og autisme. Tetzchner & Martinsen (2002) deler brukere av ASK inn i tre grupper; *utrykksmiddelgruppen* kalles gruppen som har bedre språkforståelse enn det de har mulighet for å uttrykke. Gruppen med alvorlige lærerhemming som ikke har tale kalles *språkalternativgruppen*. Den siste gruppen er *støttespråkgruppen* hvor ASK blir brukt på veien til å utvikle tale.

Det er flere metoder og hjelpemidler som kan benyttes dersom talespråket er fraværende eller mangelfullt. Mange bruker håndtegn, kroppsspråk, grafisk ordforråd i kommunikasjonsbøker eller talemaskiner. Kommunikasjonssystemene fremstår som regel med bilder, grafiske symboler eller ved skriftspråk. De vanligste grafiske ASK-symbolene er PCS (picture communication symbols),

Widgit symbolsystem, Symbol stix, Bliss og Pictogrammer. Det er også mulig å bruke alfabettavler.

Det finnes et stort utvalg av ASK-hjelpemidler. Det er hjelpemidler som kan styres med bl.a. berøringsskjerm, brytere, øyestyring eller scanning. Utfordringer i dag er først og fremst å velge et rett kommunikasjonshjelpemiddel. Valg av kommunikasjonsform for en person som har behov for ASK bør bygge på kunnskap om personen og hans forutsetninger. Deretter skal hjelpemidlet tilpasses brukeren med ordforråd og setninger. Har brukeren/eleven de ord/faguttrykk som trengs for å delta i klassesamtalene, drøftinger og spontane digresjoner? Hvordan er kompetansenivået i skolen som har ansvar for undervisningstilbud for elever med store kommunikasjonsvansker?

Heister m.fl (1998) nevner tre komponenter som er viktig for anvendelsen av ASK; *Brukeren, hjelpemidlet og omgivelsene*, men de poengterer at det at det er flere elementer som må være på plass for at kommunikasjonen med en som bruker ASK skal fungere. Brukeren må bl.a. ha en språklig forståelse som gjør det mulig å uttrykke det man ønsker. Hjelpemidlet må være tilpasset brukeren med de ord og setninger personen har behov for. Hvilket hjelpemiddel er hensiktsmessig for brukeren? Er motorikken dårlig, kan det være vanskelig f.eks. å peke på et bilde eller en berøringsskjerm. Er det kanskje øynene som er det mest stabile «redskap» for å kommunisere med? Og skal man da velge en kommunikasjonsbok med et grafisk ordforråd eller en talemaskin? Må personen ha flere kommunikasjonsformer som brukes i ulike sammenhenger? Hva med bassengtimene, og gymtimene? Det kan være mange overveielser før det tas et valg av hjelpemiddel og kommunikasjonsformer.

Kommunikasjonspartneren har større betydning i samtaler med en som bruker ASK enn hva som kreves i samtaler mellom talende (Skogdal, 2009). I Kommunikasjon mellom talende er det språklig og sosial kompetanse som er nødvendig for en god kommunikasjon. For en som bruker ASK er begrepet kommunikativ kompetanse utvidet. Kommunikativ kompetanse viser til områder innenfor kommunikasjon som sikrer at vi oppnår det vi ønsker å formidle i kommunikasjon (Light, 1989). I tillegg til sosial og språklig kompetanse må personer som bruker ASK ha kompetanse innenfor områdene operasjonell og strategisk kompetanse (Light, 1989). Med operasjonell kompetanse menes ferdigheter og forståelse i å betjene kommunikasjonshjelpemidlet. Strategisk kompetanse innebærer det å ha ferdigheter og muligheter til å bruke ulike språklige funksjoner i dialog med andre som det å påkalle andres oppmerksomhet, gi utfyllende kommentarer, si fra når man blir misforstått etc. (Light, 1989).

Tetzchner & Martinsen (2002) setter et skille mellom *hjulpert kommunikasjon* som omfatter alle kommunikasjonsformer der det språklige uttrykket foreligger i en fysisk form utenfor brukeren. *Ikke-hjulpert kommunikasjon* er en kommunikasjonsform der den som kommuniserer må lage språkuttrykket selv, f.eks. kan et blunk med øynene indikere «ja». Forfatterne deler videre opp den alternative kommunikasjonsformen i *avhengig* og *uavhengig* kommunikasjon. Forskjellen viser til hvordan kommunikasjonsformen blir brukt, og hvilken rolle samtalepartneren har. Avhengig kommunikasjon vis si at den som kommuniserer er avhengig av en annen person for å tolke det som blir kommunisert. Eksempel på avhengig kommunikasjon kan være kommunikasjonstavler med enkeltbokstaver hvor samtalepartneren setter sammen bokstavene og tolker meningen. I uavhengig kommunikasjon blir det som kommuniseres helt ut formulert av personen selv (ibid).

I min studie vurderer jeg eleven som bruker ASK innenfor *støttespråkgruppen*. Hensikten med bruk av ASK for eleven er å fremme forståelsen og bruk av talen. Formålet er at ASK skal være en støtte på vei mot det å kunne snakke. For å kommunisere bruker eleven *hjulpert kommunikasjon* i form av Rolltalk, som er en talemaskin med symboler og bilder. Ved bruk av Rolltalk kunne eleven som bruker ASK kommunisere uavhengig. Eleven brukte også ikke-hjulpert kommunikasjon ved at eleven har enkelte ord som eleven kunne si selv og bruker noe hånd tegn. I enkelte situasjoner hvor ikke Rolltalk var tilgjengelig, eller ikke inneholdt ordene eleven hadde behov for, var eleven avhengig av samtalepartneren for å tolke det som ble kommunisert. Eleven var da avhengig av en annen person, ofte spesialpedagog, for å gjøre seg forstått.

Det å bruke ASK gir muligheter for personer med kommunikasjonsvansker, men byr også på utfordringer. En av utfordringene er at det gjerne er personer i nettverket som velger kommunikasjonsform, tilpasser kommunikasjonshjelpemidlet og velger ordforråd og/eller setninger. Da er det andre som bestemmer hvilke ord som skal være tilgjengelig for brukeren. Hvor tilgjengelig ordforrådet er, og hvordan ordforrådet er organisert er også av betydning.

1.3 Problemstilling og formål

Ringdal (2012) skriver at et forskningsprosjekt starter gjerne med en idé, og at ideen kan være et tema som kan være verd å undersøke. I mitt prosjekt, ønsker jeg å få en innsikt i hvordan kommunikasjon kan fremstå i en klasse når en elev bruker ASK. Gjennom observasjon i en klasse, og intervju med spesialpedagog og lærer, søker jeg å belyse følgende problemstilling:

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ- og supplerende kommunikasjon?

For å få svar på min problemstilling har jeg utarbeidet to forskerspørsmål som skal være til hjelp under arbeidet med å besvare problemstillingen. Disse svarene skal jeg prøve å komme frem til gjennom observasjoner av kommunikasjon i en klasse hvor en av elevene bruker ASK.

Forskerspørsmålene er, som følger;

- Hvem deltar i klassesamtalen?
- Hvordan er eleven som bruker ASK involvert i klassesamtalen?

Det første spørsmålet handler om hvem som deltar i klassesamtalen, og hvordan lærer, elever og eleven som bruker ASK deltar i kommunikasjon i klassen. For å prøve å få et svar på dette spørsmålet har jeg benyttet meg av observasjoner i klasserommet. Under observasjonene foretok jeg en kvantitativ registrering av 3 kommunikasjonsfunksjoner; spørsmål, svar og kommentarer. Dette med bakgrunn i at klasseroms forskning viser at dette er de mest vanlige kommunikative funksjonene i klasserommet (Klette, 2003). Kommunikasjon består av mye mer enn spørsmål, svar og kommentarer, men på grunn av oppgavens omfang, har det vært nødvendig å velge ut elementer i kommunikasjon for å begrense studien. I et klasserom kan det også oppstå en del sosial prat. Jeg har begrenset meg til og hovedsakelig å se på den faglige kommunikasjonen som utspiller seg i klassen, men har i den grad jeg har fått med meg det sosiale som utspilte seg, også valgt å notere beskrivelser av det. Sosialt prat er kortere kommentert i diskusjonsdelen enn den faglige kommunikasjonen som er det sentrale. Til sammen har jeg fått anledning til å observere i tre dager, og til sammen syv timer. I to av de syv timene var fokuseleven¹ tilstede de første 15 minuttene av timen før fokuseleven forlot klassen for å jobbe på eget rom med eget opplegg. I forbindelse med at elev forlot klassen, avsluttet jeg observasjonene for disse timene siden formålet med mine observasjoner var å observere kommunikasjonen i en samlet klasse.

I min studie valgt jeg å intervju spesialpedagogen og kontaktlæreren med ansvar for klassen. Disse to intervjuene var ikke planlagt i forkant, men underveis ble jeg nysgjerrig på lærernes bakgrunnsforståelse og kunnskap i forhold til inkludering og deltakelse i klasse. Inkludering fremstår som et viktig aspekt. Dersom det ikke er inkludering i klassen, vil det heller ikke være særlige muligheter for deltakelse. Formålet med intervjuene var å få en større innsikt i

¹ Eleven som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon

overordnede forhold som inkludering og deltagelse i klassen, og dermed en hjelp til å svare på min problemstilling.

Formålet med oppgaven er å kunne beskrive hvordan kommunikasjon i klasserommet kan fremstå når en av elevene bruker ASK. Gjennom beskrivelse av situasjonen i klasserommet å telle antall samtaler med spørsmål, svar og kommentarer, ønsker jeg å bidra til en bredere forståelse av temaet ASK. Metoden jeg har brukt for å forsøke å finne et svar er en kvalitativ metode med observasjoner og intervjuer. Observasjonene er i hovedsak registrert og analysert kvantitativt.

ASK og deltagelse i klassen er et ganske begrenset felt, og det ser ut til å være lite forsket på i Norge. Hvordan er situasjonen i dag? Det er dette jeg har ønsket å se nærmere på i denne studien. Jeg vil i studien gi beskrivelse av et eksempel, for å få en større forståelse for det som skjer. Kanskje kan det også være nyttig for andre som arbeider innenfor samme område?

1.4 Begrepsavklaring

ASK dreier seg om alle de kommunikasjonsmåter som støtter eller kompletterer vanlig tale for personer som ikke kan uttrykke seg tilfredsstillende gjennom tale (Tetzchner & Martinsen, 2002). ASK handler om å øke individers kommunikative kompetanse for nåværende og fremtidige kommunikasjons behov (ibid).

I kommunikasjon mellom mennesker er det minst to parter som forhandler om mening – det er noe som utveksles. Kommunikasjon kan defineres noe ulikt. Rommetveit (1981) definerer kommunikasjon som at en sender har en intensjon om å gjøre noe kjent for en mottaker. Bateson har et annet perspektiv på kommunikasjon. Han mener at all atferd er kommunikasjon (Ulleberg, 2004). Dysthe (2001) viser til den russiske språk- og kulturfilosofen Bakhtin som står for et alternativt syn til den lineære måten å tenke kommunikasjon på. Bakhtin er kritisk til ideen om et budskap som sendes fra en person til en annen. Bakhtin mener at all kommunikasjon er grunnleggende dialogisk. Det vil si at all forståelse og meninger oppstår som et samarbeid mellom partene. Meninger kan dermed ikke overføres, men oppstår i samspillet. Lorentzen (2001) legger vekt på det relasjonelle i kommunikasjon, og mener at kommunikasjon er mye mer en overførsel av et budskap. Både Lorentzen (2001), Bateson (gjengitt i Ulleberg, 2004) og Bakhtin (gjengitt i Dysthe, 2001) mener at kommunikasjon mellom mennesker har betydning for kognitiv og intellektuell utvikling.

1.5 Historisk tilbakeblikk på ASK

Glennen & DeCoste (1997) skriver at metoder for alternativ kommunikasjon kan spores tilbake til antikken. Det dreide seg først og fremst om døve, hvor det ble utviklet et språk med tegn. Videre skriver de at bruk av tegnspråk i europeisk sammenheng kan dokumenteres tilbake til 1600-tallet.

På 60-tallet ble det første teknologiske hjelpemiddel designet og utviklet for personer med fysiske funksjonshemninger uten talespråk, men det var ikke før på 70-tallet det var tilgjengelig for de som hadde et ASK behov. Dette var begynnelsen av utviklingen av tekniske kommunikasjons hjelpemidler (Glennen m.fl., 1997).

Bruken av ASK utviklet seg videre med innføring av bildesymboler for personer som ikke kunne bruke alfabetet. Charles Bliss utviklet på 1950-60 årene symbolsystemet «Bliss». Dette var grafiske tegn med språklige funksjoner. Systemet er fortsatt i bruk, og oppdateres med nye symboler årlig (www.myaac.org). I dag eksisterer det flere ulike grafiske systemer som Pictogrammer med hvit silhuett på svart bakgrunn, PCS, Widgit, SymbolStix m.fl. som er symbolsystemer med strektegninger (Tetzchner & Martinsen, 2002).

ISAAC er en internasjonal organisasjon som jobber for å forbedre situasjonen for barn og voksne med behov for ASK. ISAAC ble dannet i 1983. ISAACs mål er å skape verdensspennende oppmerksomhet om hvordan ASK kan hjelpe enkeltpersoner med behov for ASK (www.isaac-online.org).

Etter hvert er det kommet lovgivning og rettigheter for og sikre tilgangen for personer som har behov for ASK. FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne likestiller alle kommunikasjonsformer, enten det er talt språk, tegnspråk eller grafiske symboler (Barne- og likestillingsdepartementet, 2008). I 2012 fikk ASK-bruker styrket sine rettigheter i Opplæringsloven.

1.6 Avgrensning og oppbygging

Fokuset i denne oppgaven er å få innblikk i hvordan kommunikasjon fremstår i klassen når en av elevene bruker ASK.

Oppgaven er begrenset til å se på kommunikasjon i form av spørsmål, svar og kommentarer i klasserommet, og jeg vil spesielt se på dette i forhold til bruk av ASK. Dette bl.a. med bakgrunn i Klette (2003) sine studier fra klasserommet i forbindelse med evaluering av Reform 97. Studiene viser at klasserommets praksisformer ofte har en lærerledet undervisningsform der

kommunikasjonen bærer preg av lærerledet helklasseundervisning hvor lærer stiller spørsmål og elevene lytter/hører på lærer og svarer på spørsmål og deltar i diskusjoner. Oppgaven er begrenset til å omhandle kommunikasjon i form av tale og kroppsspråk. Med tale mener jeg all muntlig kommunikasjon, også ved bruk av kommunikasjonshjelpemidler/talehjelpemidler. I et klasserom skjer det mye sosial samhandling. Jeg har hovedsakelig sett på den faglige kommunikasjonen som utspilte seg i klasserommet, selv om det kan være var vanskelig å skille det faglige fra det sosiale.

I faglitteratur om ASK, er det mange som støtter seg til en bred definisjon av kommunikasjon. I min studie ser jeg kommunikasjon som en prosess som det komplekse samspillet kommunikasjon er. For en person som benytter et ASK-hjelpemiddel er det ofte nødvendig å benytte forskjellige strategier i ulike situasjoner og med ulike kommunikasjonspartnere for å gjøre seg forstått.

Jeg har benyttet sosiogram og feltnotater for å registrere data underveis. For å få et mer utfyllende bilde av temaet har jeg valgt å gjennomføre intervju med spesialpedagog og klassekontakt.

Fokuseleven i min studie er valgt ut ifra et strategisk utvalg (Kvale, 2001). Jeg valgte ut eleven, skolen og klassen fordi jeg fikk vite at de var dyktige på inkludering og bruk av ASK.

Tidsaspektet i forhold til min studie og den vanskelige tilgangen på informanter er begrunnelsen for at jeg valgte å bruke kun en informant i min oppgave.

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første er en innledende del hvor oppgavens bakgrunn blir beskrevet. Her blir problemstillingen presentert, samt rammer for oppgaven og oppgavens struktur. Videre følger det et teorigapittel hvor det blir redegjort for teori knyttet til tema. Det er teori om inkludering, kommunikasjon, kommunikasjonsvansker og ASK. Videre har jeg teori omkring dialog og dialogen sin betydning for læring i klasserommet. Jeg har også valgt å skrive noe om kommunikativ kompetanse med ASK og kommunikasjonspartneren sin rolle i dialog med en som bruker ASK.

Etter teorigapitlet blir oppgavens metode del presentert med beskrivelser av forskningsprosessen. I oppgavens kapittel fire presenteres empiri. I kapittel fem blir funnene fra studiene drøftet i lys av teori. I kapittel seks oppsummeres oppgaven og problemstillingen forsøkt besvart.

2.0 Teori

I dette kapittelet presenterer jeg teoriene som danner grunnlag for analyse og drøftinger av innsamlet datamateriale. Jeg vil begynne med å fremstille den teoretiske forankringen i kommunikasjonsteori. Deretter vil jeg si noe om inkludering. Videre vil jeg beskrive språklig og kommunikativ kompetanse og kommunikasjonsvansker. Dialog og alternativ og supplerende kommunikasjon vil bli belyst. Videre vil jeg beskrive kommunikasjonsvansker, hjelpemidler ved kommunikasjonsvansker, klasserommet som arene for kommunikasjon og læring og partnerkompetanse. Avslutningsvis vil jeg si noe om klassesamtaler, og hva som i dag er den mest vanlige arbeidsformen i dagens klasserom

2.1 Teoretisk forankring

Mitt teoretiske utgangspunkt for denne oppgaven er påvirket av en sosial konstruktivistisk syn på mennesket, læring og utvikling. Kunnskap konstrueres gjennom aktiv handling og i samspill med et sosialt miljø (Dysthe, 2001). En forutsetning for slik deltakelse er at kommunikasjon finner sted. Innenfor læringsteorier er det først og fremst Vygotskij som er kjent for og vektlegger sosial konstruktivismen (gjengitt etter Dysthe, 2001). Vygotskij mener bl.a. at barn konstruerer sin kunnskap og sine ferdigheter gjennom dialog med voksne og kompetente jevnaldrende (Vygotskij, 1986).

Dysthe (2001) skriver at læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre. At læring skjer gjennom deltagelse og gjennom samspill mellom deltagerne. Videre poengterer hun at språk og kommunikasjon er sentralt i disse læringsprosessene. Dysthe (2001) skriver videre at kunnskap og ferdigheter ikke har sitt utspring i hjernen som biologiske fenomen. Denne typen kunnskap og ferdigheter kommer fra innsikter som blir bygd opp over lang tid i et samfunn, og som vi får del i gjennom interaksjon med andre mennesker. Forfatteren skriver at den rollen som andre personer har i læringsprosessene, går utover det å gi stimulans og oppmuntring for individuell konstruksjon av kunnskap. Interaksjoner med andre er avgjørende for hva som blir lært. Læringsprosessen er sosial og det å delta, er en del av læringsprosessen.

Hovedtyngden av min forståelse av kommunikasjon er inspirert av den russiske filosofen Bakhtin som blir referert til i Lorentzen (2001) og Dysthe (2001) hvor det foreligger et relasjonelt syn på kommunikasjon. Bakhtin fremhever at der utvikling og læring skjer best, er i sosial sammenheng, i kommunikasjon og samhandling med andre mennesker (gjengitt etter Lorentzen, 2001).

Oppgavens problemstilling kan ut ifra ovennevnte perspektiver forstås slik at alle elever, også for de som bruker ASK, er den optimale veien for læring og kommunikasjon, i samhandling og fellesskap med andre.

2.2 Inkludering

Inkludering er et begrep som vi møter på innenfor flere områder. I dagens skole vil elever og ansatte møte personer med ulike bakgrunn, kultur og elever med ulike forutsetninger for læring og kommunikasjon.

Når det gjelder å ta inn inkludering som begrep i denne studie er det med bakgrunn i at en inkluderende praksis er positiv for å få til deltakelse i muntlige aktiviteter for eleven som bruker ASK.

Den inkluderende skolen ble introdusert i L97 og er også et sentralt underliggende begrep for Kunnskapsløftet som ble iverksatt i skoleverket fra 2006.

Salamancaerklæringen (UNESCO 1994) som ble vedtatt på UNESCOs møte i Salamanca i Spania i 1994 er et betydningsfullt politisk dokument på inkludering. Denne erklæringen poengterer retten til opplæring for alle. Norge har ved å underskrive erklæringen, forpliktet seg til å følge erklæringens intensjoner om en inkluderende skole for alle. I Norges offentlige utredning (NOU) nr. 18 (2009) om rett til læring fremheves likeverdig og inkluderende opplæring. Likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter til opplæring. Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet, faglig, sosialt og kulturelt.

Haug (referert til i Bachmann & Haug, 2006) har etter studier av sentrale styringsdokumenter og litteratur innenfor området inkludering, operasjonalisert inkluderingsbegrepet i fire dimensjoner; Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe. Å øke deltakelsen i skolen, og kunne være en ekte deltaker. Å øke demokratiseringen, alle stemmer skal bli hørt, både elever og foresatt. Å øke læringsutbytte; alle skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig.

Bachmann & Haug (2006) skriver at en slik forståelse av begrepet inkludering ikke bare har relevans for begrensede grupper elever, det vedkommer alle elever og hele skolen. De påpeker samtidig at inkludering er sammensatt og innfløkt. Forfatterne skriver videre at inkludering handler om utvikling på ulike områder som; kvalitet, organisering, innhold, arbeidsmåter, sosiale og kulturelle relasjoner og resultatet av undervisningen for alle.

Det som kan være interessant å merke seg er Markussen, Wigum og Grøgaard, (2009) sin studie som viser til en meget sterk negative betydningen ved segregerte tilbud. Studiet viser at de som får segregerte tilbud gjør det dårligere enn elever som hadde tilhørighet til ordinære klasser. Forfatterne skriver videre at det ser ut til at det som teller, er å ha en fot innenfor. Forskningen deres viser at under gitte forutsetninger gir inkludering det beste læringsutbytte.

Vygotskijs (1986) sosio-kulturelle perspektiv på læring sier noe om at utvikling skjer i samhandling med andre og han har fokus på utviklingsnivå som kan videreutvikles i kommunikasjon og samarbeid med andre. Vygotskijs (1986) syn på læring og perspektivet på inkludering harmonerer ikke med de funn Wendelborg (2010) viser til i sin doktorgrad om studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne. Han viser til at flere elever med funksjonsnedsettelse ofte blir tatt ut av klassen. Segregeringen skjer oftere etter hvert som elevene blir eldre. Han påpeker at man ikke følger opp med nok ressurser og kompetanse for å få til inkludering, og at skolens personale er satt til å oppnå to tilsynelatende motstridende mål; inkludering for alle og gode karakterer. Konkurransen i skolen og betydningen av å nå opp i nasjonale og internasjonale sammenligninger kan være årsaken til økningen i bruk av spesialklasser og skoler skriver han. Han mener at dette er en skjult segregering, og at det ser ut til å være skolens praksis for å opprettholde eksisterende praksis i møtet med inkluderingsideologien.

Wendelborg (2010) skriver videre at etter hvert som elevene blir eldre, endres relasjonen mellom eleven med nedsatt funksjonsevne og skolen. Dette mener han gir konsekvenser i organiseringen av undervisning. Ansvaret blir overført fra klassens kontaktlærer til assistent eller spesialpedagog. Kontaktlærer står i fare for å inneha mindre kunnskap om eleven både faglig og sosialt, og vanskeliggjør inkludering. Skolens og lærernes forståelse av elevens særskilte behov har dermed innvirkning på organiseringen av opplæringstilbudet til elever med nedsatt funksjonsevne. Dette går også utover deltakelse i skoleaktiviteter sammen med jevnaldergruppa.

Nova rapport (Finnvold, 2013) skriver at det ofte er «feil» og «mangler» som spesialpedagoger og segregerte undervisningsopplegg skal «rette opp». De påpeker at hovedansvaret for elever med nedsatt funksjonsevne ofte blir flytta fra det generelle læringsmiljøet i klassen og over på spesialpedagogen. Disse tilbudene blir ofte gitt utenfor ordinær klasseromsundervisning. Rapporten viser til at måten opplæringen ofte er organisert på, får en rekke negative utilsiktede konsekvenser. Disse elevene får mindre sjanser til å komme seg i videre utdanning etter endt grunnskole, er mindre sosiale på fritiden og har færre samme erfaringer og samtaleemner.

Rapporten viser til at skolen i liten grad er en sosial arena for elever med funksjonsnedsettelse. Skolen er i større grad orientert mot læring og de faglige sidene ved skolen (Finnvold, 2013).

I opplæring kan det være utfordringer til tilretteleggingen av ASK-brukerens sosiale og faglige fellesskap, deltakelse og læring. Endringer i Opplæringsloven som trådte i kraft 1. august 2012 styrket rammer som presiserer retten til opplæring i og med ASK. Wendelborgs (2010) studier viser at det ikke alltid er samsvar mellom visjonene om en inkluderende skole, og det elevene opplever i praksis.

2.3 Kommunikasjon og dialog

Gjennom kommunikasjon lærer vi å uttrykke oss og vi får større mulighet for deltakelse og læring.

Allerede fra spedbarnsalder begynner mennesker å kommunisere med sine omgivelser, og det er gjennom denne samhandlingen grunnlaget for kommunikasjonsferdigheter dannes (Tetzchner, Feilberg, Hagtvatn, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen, Smith, 1988).

Vår tilværelse baserer seg gjerne på relasjoner til andre mennesker. Ordet kommunikasjon anvendes i mange ulike sammenhenger. I denne oppgaven har jeg avgrenset kommunikasjon til kun å ha fokus på menneskelig kommunikasjon, og ser på kommunikasjon som et grunnlag for læring og mellommenneskelige relasjoner og samspill.

Det finnes mange teoretiske definisjoner av begrepet kommunikasjon. Rommetveit (1972) definerer kommunikasjon på følgende måte:

«Særmerket for kommunikasjonshandlinga er nemleg ein sendar eller budskapsformidlar med ein intensjon om å gjera noko kjent for ein mottakar».

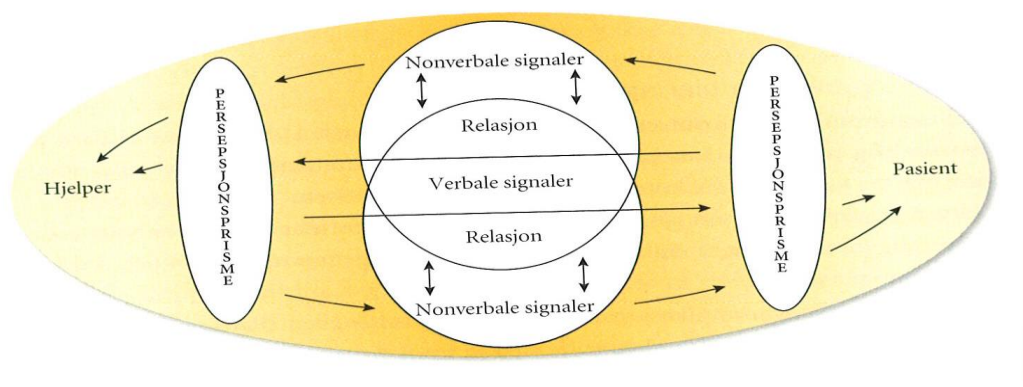
Kommunikasjonen skal ut ifra denne definisjonen være tilsiktet, at den som kommuniserer har til hensikt å formidle noe til en annen person. Her viser Rommetveit (1972) til en lineær forståelsesmodell av kommunikasjon. Et slikt sender og mottaker aspekt ligger som et grunnlag i definisjoner av kommunikasjon.

Eide og Eide (2007) poengterer at det er minst to parter i et kommunikasjonsforhold. Videre nevner de at relasjon og kommunikasjon er i et gjensidig påvirknings- og utvekslingsforhold til hverandre. Det vil si at mening skapes i fellesskap. Den gjensidige påvirkning og utveksling som formidles, kan også bestå av ulike typer signaler og tegn. Eide & Eide (2007) mener at

kommunikasjon ikke bare består av identifiserbare budskap som sendes frem og tilbake, men at kommunikasjon også av følelsesmessige og andre indre og ytre elementer som gir forholdet preg av prosess, bearbeidelse, endring og utvikling i relasjonen. I enkelte situasjoner kan det være relevant med en lineær forståelse av kommunikasjonssituasjoner, men et karakteristisk trekk ved kommunikasjon i relasjon er at den ofte er dynamisk. Vi mennesker forholder oss til hverandre i kommunikasjon, vi påvirker hverandre, vi informerer og blir informert, Kommunikasjonen preges bl.a. av vår kultur, av situasjonen vi er i, av følelser m.m.. For en som bruker ASK kan det også være med å prege kommunikasjonssituasjonen. Er hjelpemidlet tilpasset brukeren sine kommunikasjonsbehov til de fleste av dagliglivets situasjoner? Andre mer spontane situasjoner? Har brukeren de ordene han trenger? Faguttrykk? Tar det tid for å finne frem til de rette ordene? Har kommunikasjonspartneren kompetanse slik at han kan hjelpe til slik at det ikke blir for mange brudd i dialogen? Å kommunisere med et hjelpemiddel kan ta tid. Tar kommunikasjonspartneren seg tid til å vente? Blir vi mer interessert i hjelpemidlet enn i det som blir formidlet? Glemmer vi å legge merke til det multimodale som gester og tegn? Eide & Eide (2007) skriver at det å identifisere alle faktorer som inngår i en kommunikasjonsprosess trolig er umulig.

En prosessuell forståelse av kommunikasjon tar i seg flere elementer enn den lineære forståelsesmåten som vist i modellen til Rommetveit (1972). Den prosessuelle måten å forstå kommunikasjon på viser til det dynamiske og prosessuelle samspillet mellom det verbale og det nonverbale (Eide & Eide, 2007).

Eide & Eide (2007) illustrerer en helhetlig, dynamisk og prosessuell kommunikasjonsmodell med elementer av den lineære grunnmodellen som følger:



Figur 1: En helhetlig, prosessuell modell for kommunikasjon (Eide & Eide, 2007).

Modellen viser hvordan verbale og nonverbale signaler utveksles i kommunikasjon. Den viser hvordan fortolkning av budskapet skjer gjennom en «persepsjonsprisme». Bildet viser at

kroppslige signaler, relasjonen, det verbale som blir uttalt påvirker kommunikasjonen. Modellen viser hvor kompleks og sammensatt samspill og kommunikasjonsprosessen kan være. Partene er en del av et samspill og gir hverandre tilbakemelding både verbalt og nonverbalt. Det er i dette samspillet kommunikasjonen oppstår og mening skapes. Meningen er ikke ferdig på forhånd, men forhandles frem i fellesskap.

Lorentzen (2001) legger vekt på det relasjonelle i kommunikasjon, og antyder at kommunikasjon er mye mer enn overførsel av et budskap. Det er å gjøre felles i betydningen av at minimum to personer når frem til en ny felles forståelse gjennom at perspektiver sammensmelter og blandes. Han skriver at kommunikasjon er en fundamental menneskelig eksistensbetingelse. Han skriver videre at all forståelse, mental, kognitiv og intellektuell utvikling, er avhengig av kommunikasjon mellom mennesker (ibid).

Nilsson & Waldemarson (1990) mener at kommunikasjon ikke kan studeres uten at man tar hensyn til konteksten og sammenhengen kommunikasjonen er i. De mener at dersom det ikke tas hensyn til konteksten er det større fare for at det oppstår misforståelser og feile tolkninger. Kjølåas (2001) vektlegger også konteksten som en vesentlig del av kommunikasjonen. Hun viser til ulike områder innenfor kontekst i det hun kaller «konteksten til den språklige ytringen» (Kjølåas, 2001, s. 64). For det første nevner hun kognitive og sosiale konteksten som viser til kommunikasjonsdeltagernes miljø- og erfaringsbakgrunn. Har personen vokst opp i ulikt miljø; samisk eller norsk? Hva er tabu og hva er helt greit og snakke om? Den andre konteksten som nevnes er fysiske konteksten, det vil si hvor foregår kommunikasjonen? I klasserommet eller i kirka? Hvordan er det å møte lærer hjemme i egen stue kontra på rektors kontor?

Dysthe (2001) skriver at i undervisningssammenheng er sender mottaker modellen det en tenker seg at kunnskap og informasjon blir overført mellom mennesker. Mottakeren avkoder budskapet og lagrer det i minnet for videre bruk. Undervisning innebærer da at lærerens rolle i stor grad blir den som formidler eller «lærer fra seg» mens elevene tar imot. Dette mener forfatteren er et forenklet og teknifisert syn på læring og samhandling og viser til Säljö (gjengitt etter Dysthe, 2001) som mener at ovennevnte synet på kommunikasjon og læring er en del av skolens og den institusjonaliserte undervisningen problem snarere en en løsning. Lorentzen (2001) skriver at tradisjonelle kommunikasjonsmodeller som opererer med begreper som avsender og mottaker ser på kommunikasjon som en monologisk prosess. Kommunikasjon betraktes da som en mekanisk overføring av et budskap eller informasjon. Forfatteren skriver at for at kommunikasjonen skal lykkes forutsetter sender – mottaker modellen at partene besitter en felles kode og samme

grammatikk. Den dialogiske kommunikasjonsmodellen står i kontrast til en slik sender – mottaker modell.

Dysthe (2001) viser til den russiske språk- og kulturfilosofen Bakhtin som står for et alternativt syn til den lineære måten å tenke kommunikasjon på. Bakhtin er kritisk til ideen om et budskap som sendes fra en person til en annen. Bakhtin mener at all kommunikasjon er grunnleggende dialogisk. Det vil si at all forståelse og meninger oppstår som et samarbeid mellom partene. Meninger kan dermed ikke overføres, men oppstår i samspillet. Ytringens «budskap» er derfor bare en innledning på en kommunikativ prosess. Lorentzen (2001) refererer også til Bakhtin som mener at mottakeren i kommunikasjon også er en aktiv part. Mottakeren inntar en aktiv og svarende posisjon i forhold til budskapet. Det foregår en aktiv samarbeid som er like avhengig av mottaker som av sender. Mottakeren er dermed med på å bestemme ytringens aktuelle mening i den konkrete situasjon. Bakhtin kaller det en svarende holdning, og ser samtidig på kommunikasjonen som dynamisk og sosial.

2.3.1 Dialog

Dialog er et element i kommunikasjon mellom mennesker. Dialog kommer av det greske ordet dialogos. Dia betyr gjennom, og logos betyr ord eller mening (Dysthe, 2001).

Dialogen er kjennetegnet av at partene som deltar, både uttrykker seg og deltar i eller er til stede i hverandres psykologiske tilstander (Røkenes & Hanssen, 2002). Når vi uttrykker oss i en dialog, synliggjør vi oss for den andre både i forhold til hvem vi er og våre holdninger.

I et sosiokulturelt perspektiv sees læring som noe som skjer i samhandling som f.eks. ved dialog mellom mennesker som er til stede der og da (Dysthe, 2001).

Bakhtin (gjengitt i Hansen, 2005) mener at menneskelig kommunikasjon er sosialt organisert gjennom dialogiske relasjoner. Hansen (2005) skriver videre at Bakhtin forståelsen av slike relasjoner gir innsyn i det mangfoldige meningspotensialet som ytringene våre har, og i hvordan de knytter kontakten mellom det sosiale, det kulturelle og det individuelle planet. Meningsdanning og forståelse står sentralt. Den dialogiske interaksjonen mellom ytring og forståelse er i følge Bakhtin en grunnleggende komponent i all kommunikasjon. Hansen (2005) skriver videre med utgangspunkt i Bakhtins filosofi at når en person ytrer noe, forutsettes det en aktiv forståelsesprosess. Svaret fra den andre er en aktiv prosess for mening som oppstår når en uttalelse er forstått. Det blir skapt en mening mellom partene som samhandler. Dette skjer i en kontekst.

Mening blir skapt i møte mellom mennesker, og vil endre seg etter hvert som partene bringer inn nye elementer i dialogen som bygger på det som «ligger» i det midlertidige felles forståelsesrommet. Det er i spenningen og konfrontasjonen mellom de ulike stemmene at ny forståelse og innsikt oppstår (Bakhtin i Hansen, 2005). Hansen (2005) nevner også Rommetveit som viser til hvordan læring gjennom dialog bygger på sammenhengen mellom språk, tanke og kommunikasjon.

Eide & Eide (2007) skriver at for å komme i dialog med en annen person, må den ene parten ta et initiativ, man må vise interesse, henvende seg og våge seg frem. Videre sier forfatterne at i en dialog må det også må være en person som responderer, og som i sin tur kommer den andre i møte med et nytt initiativ. Høigård (1999) skriver at dialog er «tale mellom to» og er samspillet grunnform. Videre skriver hun at språkutvikling som er en del av barnets kognitive utvikling skjer gjennom samspill. Samspillet fremmer ikke bare språkutviklingen, det skjer også en utvikling på områder som kognisjon, emosjon, sosialt og motorisk (Høigård, 1999).

Dysthe (2001) refererer til Bakhtin i forhold til dialogen. Bakhtin mener dialogen finnes i alle former for språklige ytringer, og at det er med på å forme oss. Bakhtin spiller i dag en sentral rolle for forståelsen av dialogen og dens betydning for utvikling av kunnskap og læring. Bakhtin mener videre at kunnskap alltid er et samkonstruert resultat av dialog og av det gjensidige forholdet mellom den som snakker og den som lytter (ibid).

Rommetveit (1999) mener at dialogen er et fundamentalt menneskelig kommunikasjons og samlivsform og beskriver mennesket som et dialogisk dannet vesen;

Dialogisme er en forståelsesramme, en grunnholdning til psykologiske og sosiale problem, som går ut på at eit menneske får sin identitet, blir til eit menneske med verdier og tanker ved å ha kontakt med andre. Barnet er født dialogisk og er ikke asosialt, ifrå første stund får det sitt «eg» i samver med andre (Rommetveit, 1999).

Lysklett (2006) anser kunnskapsutvikling for å være en «dialog mellom ideer». Hun beskriver dette som en dynamisk prosess mellom deltakernes tanker og perspektiver som vises gjennom deltakernes kommunikative handlinger i interaksjon med hverandre. Gjennom denne interaksjonen mener hun at det utvikles felles og individuell forståelse. Dialogen er sammenvevd av situasjonelle og sosiokulturelle kontekstuelle ressurser.

2.3.2 Dialogisk organisert undervisning

Nystrand m.fl. (gjengitt etter Dysthe, 2001) mener at dialogisk organisert undervisning gir de beste læringsvilkårene. De legger vekt på at mange stemmer er et sosialt faktum i all diskurs og at dette fremmer kreativ forståelse av ulike tema. De mener videre at monologisk organiserte klasserom ikke gir rom for mangfold av drøftinger og diskusjoner, og viser til klasseroms forskning hvor det i forhold til læring ofte var dårligere fungering ved monologisk undervisning. Dysthe (2001) har gjennom sitt arbeid vist en spesiell interesse for dialogen og dens betydning for samspill og læring i utdanningssystemet. Hun skriver at motstykke til dialog er monolog, som er en enetale. Den monologiske modellen legger til grunn at en kommunikasjonsprosess har en sender og en mottaker, og et budskap som overføres fra sender til mottaker. Prosessen er fullendt straks senderen har uttrykt sitt budskap og mottaker har tatt budskapet til seg (Dysthe, 2001). I artikkelsamlingen Dialog, samspel og læring, fremstår det som en tilsynelatende bred enighet knyttet til dialogen som ressurs for best mulig læring i undervisningssammenheng.

I forhold til ovennevnte perspektiver trer det tydelig frem at læring sett i et sosiokulturelt perspektiv sees på som noe som skjer i interaksjon med andre mennesker som f.eks. ved dialog. Dialogen er en aktiv prosess fra begge parter hvor meninger utveksles og det bringes inn nye elementer. Det bygges på det som «ligger» der fra før av kunnskaper, holdninger, kultur m.m. og med bakgrunn i dette kan ny oppfatning og kunnskap oppstå.

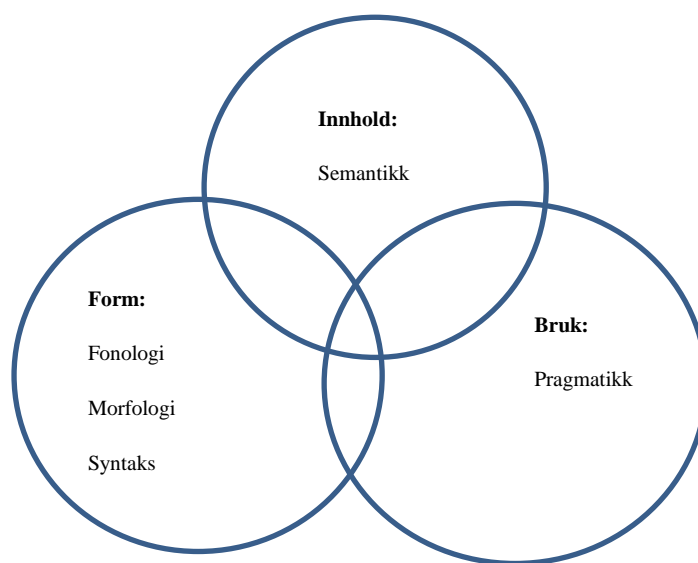
Hvordan er det for en som bruker ASK å delta i dialog med en eller flere i klasserommet? Er relevante ord tilgjengelig? Har de som tilrettelegger kommunikasjonshjelpemidlet kunnskaper om hvordan ordforrådet skal organiseres for en best mulig og kanskje mest mulig effektiv kommunikasjon? Hva med digresjoner? Har eleven som bruker ASK muligheter for å stille spørsmål? Tar kommunikasjonspartneren seg tid til å vente på svar?

2.4 Språklig kompetanse

Språklig kompetanse innebærer at en person både forstår hva som blir sagt, og selv kan gjøre seg forstått. Språk gjør det mulig for oss å snakke, lese og skrive. Kunnskapsløftet trekker frem fem sentrale ferdigheter som grunnleggende redskap for læring og utvikling. Det å kunne uttrykke seg muntlig er en av disse ferdighetene. I tillegg kommer ferdigheter innenfor å regne, skrive, lese og bruk av digitale verktøy (www.udir.no). Kjølås (2001) skriver at språk tilegnes i kommunikativ samhandling, og at språket er det mest effektive kommunikasjons- midlet vi har.

De fleste mennesker lærer seg å mestre språket i løpet av sine første leveår. Språket inneholder symboler for objekter og hendelser som settes sammen og benyttes på svært kompliserte måter. Beukelman & Mirenda (2013) skriver at uavhengig av kulturelle, kognitiv, sosial og andre faktorer som influerer på språkutviklinger, består alle språk av fem domener; fonologi (lyder), semantikk (språklig mening), syntaks (setningsoppbygging), morfologi (ordbøyning og orddanning) og pragmatikk (språket i bruk).

En modell som kan bidra til å forstå hvordan ulike språklige aspekter henger sammen og påvirker hverandre er Bloom og Laheys språkmodell:



Figur 2: Bloom og Laheys språkmodell (gjengitt etter Koss og Platou, 2011).

Modellen inneholder tre hoveddeler av språket; form, innhold og bruk. Disse delene overlapper hverandre og utgjør sammen en helhet. Form, innhold og bruk bør være i et gjensidig samspill. Jo større delen i midten som overlapper hverandre, jo bedre vil de språklige ferdighetene være (Koss og Platou, 2011). En språkvanske kan innebære vansker på ett av områdene i modellen, eller i interaksjonen mellom dem. I det følgende si noe om disse delene av språket og hvordan det har betydning for ASK.

Formsiden av språket dreier seg om språkets struktur som fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi relateres til hvordan ord uttales, og til det å kunne skrive og lese. Kristoffersen m.fl. (2005) skriver at fonologi er studiet av hvordan språklyder danner systemer i språk, og hvordan ulike språk utnytter språklyder på ulike måter for å uttrykke betydning. Språklydene/fonem er

språkets minste betydningsfulle enheter. Dersom to lyder byttes ut i et ord, kan betydning endres helt. Eksempel på det kan være f.eks. lydene /b/ og /p/ som er betydningsskillende i bil og pil.

Fonologiske vansker kan utarte seg ved at personen kan uttale lyder på feil måte eller på feil artikulasjonssted. Et annen sentralt spørsmål kan være om personen har fonemet i sitt leksikon (Kjølaas, 2001). Fonologiske vansker kan føre til at det blir vanskelig for omgivelsene å forstå disse personene. Enkelte barn som med fonologiske vansker og/eller bruker ASK kan være i risikogruppen for å utvikle lese- og skrivevansker. Grunnen til dette er fordi det å dele opp og kombinere lyder er viktig når barn skal lære å lese og skrive. Fagfolk kan forebygge lese- og skrivevansker hos et barn som bruker ASK. Barn med ingen eller liten tale trenger vanligvis hjelp til å utvikle fonologisk og også grafemisk bevissthet. Disse barna trenger ofte spesiell læring og forståelse på det faktum at skrevne ord er bygget opp av bokstaver som svarer til lydene i talespråket (Tetzchner & Martinsen, 2002). Tetzchner & Martinsen (2002) viser til at syntetiske tale kan vise seg viktig dersom barnet har vanskeligheter med å lære å lese. Barn med lite eller ingen tale trenger vanligvis hjelp til å utvikle fonologisk bevissthet, det å få en forståelse av at talte ord er bygd opp av enkeltlyder. For å fremme fonologisk bevissthet bør barn som ikke har funksjonell tale, men har mulighet for å bruke et tastatur og datamaskin med syntetisk tale, få muligheter til å leke med lyder før leseundervisningen begynner og under hele leseutviklingsperioden.

Morfologi dreier seg om hvordan ordene i språket er bygd opp. Et morfem er den minste bestanddelen som har en meningsbetydning i et ord.(Høigaard, 2001). For eksempel består ordet «forståelse» av to morfem; forstå- og -else. Morfologiske vansker kan være vansker med å danne ord eller å bøye ord. Beukelman & Mirenda (2013), viser til at flere studier av individer med store kommunikasjonsvansker konkluderer med vansker med både impressiv og ekspressiv morfologi. De skriver videre at kartlegging av morfologiske ferdigheter hos barn som bruker ASK viser signifikant lavere skår, uansett alder. Det er ikke helt klart hvorfor personer med store kommunikasjonsvansker ofte har problemer med morfologi, men Beukelman & Mirenda (2013), nevner noen årsaksforhold. I f.eks. grafisk symbolkommunikasjon hvor det i en samtale vil være nødvendig å indikere flertall og fortid, er ikke muligheten tilgjengelig. Noen vil for å kunne kommunisere mer effektivt og med et høyere tempo, utelate morfemer. Videre viser det seg at enkelte ikke har lært seg regler for bruk av morfologi som gjelder i ulike situasjoner (Beukelman & Mirenda, 2013).

Syntaks handler om hvilke regler som gjelder for kombinasjon av ord til setninger, og hva slags ord og ordkombinasjoner som kan fylle bestemte funksjoner (Lind m.fl., 2000). Dersom ord i en setning plasseres på feil plass, kan setningen få en annen betydning. Beukelman & Mirenda (2013) viser til at det som ofte karakteriserer setninger til en ASK bruker bl.a. er uvanlig korte en til to ords ytringer eller ufullstendige setninger. Bruk av f.eks. ordet «hund» i en setning istedenfor «ku» kan oppleves i kommunikasjon med en som benytter symboler i sin kommunikasjon fordi ord mangler og brukeren må kompensere for dette. Dette kan oppstå også hos de som har intakt språklig forståelse (ibid).

Semantikk handler om meningsaspektet i språket. Her rettes oppmerksomheten mot betydningen av ord og setninger. Høigård (1999) skriver at siden språk for det meste brukes til å formidle betydning og dermed står semantikken sentralt. Semantikk dreier seg ikke bare om meningsaspektet i ord, men også om setninger; setningssemantikk – altså hva setningene betyr (Kjølaas, 2001). Lind m.fl.,(2000) skriver at i semantikken er man opptatt av betydningen i et språk, og for å finne ut hva den språklige ytringen betyr, må vi også vite noe om den sammenhengen – konteksten – ytringene finnes i. Kjølaas (2001) viser til at en forutsetning for å forstå ord er at ordets fonologiske form kobles til det semantiske innholdet. Dette forutsetter at en har den begrepsmessige kunnskap som ordet uttrykker, kan tolke fonologiske mønstre og kan koble fonologiske mønstre til det aktuelle semantiske innholdet (Kjølaas, 2001). Dersom en person har problemer med å koble fonologisk form og semantisk innhold, har personen et semantisk problem. For en ASK bruker som benytter symboler i sin kommunikasjon skriver Beukelman & Mirenda (2013) at de i tillegg til å lære seg betydningen av et ord og ordets fonologiske form, også må lære seg betydningen av det relaterte symbolet. Forfatterne skriver videre at det viser seg at barn som blir snakket mye til av voksne, utvikler et større vokabular enn de som ikke blir snakket så mye til. Imidlertid viser det seg at voksne har en tendens til å samtale mindre med barn med store kommunikasjonsvansker fordi disse barna gir mindre respons (ibid). Personer som bruker ASK har en stor utfordring i det å skaffe seg semantisk kunnskap. Det språket de hører fra andres tale, og det språket de selv produserer ved f.eks. å bruke grafiske symboler, er forskjellige (Beukelman & Mirenda, 2013). For barn som bruker ASK, kan det være nødvendig å jobbe systematisk med begrepslæring fordi deres erfaringer ofte er redusert. For en ASK-bruker i uttrykksmiddelgruppen vil det ved tilrettelegging av et kommunikasjons-hjelpemiddel være en utfordring å velge vokabular. Hvilke ord og setninger skal brukeren få anledning til å si? Hvilke ord ASK-brukeren har behov for å kunne uttrykke i kommunikasjon, vil variere utfra livssituasjon og alder. Det å tilpasse et kommunikasjons-hjelpemiddel vil dermed

være noe som det hele tiden vil være behov for at endres. Det kan være en fordel at dette arbeidet gjøres i samarbeid med nettverket og brukeren.

Pragmatikk viser til en persons evne til å bruke språk sammen med andre. Høigård (1999) skriver at å lære språk er noe langt mer enn å lære ord. Like viktig som ordene er det å lære hva språket brukes til og hvordan det brukes. Bruk av språk vil variere ut fra hvilken funksjon, hensikt og kontekst språkhandlingen har. Beukelman & Mirenda (2013) mener at det viktigste aspektet av språkutvikling for personer som bruker ASK er relatert til pragmatikk. Forfatterne skriver at mange studier viser at det er en tendens til at ASK brukere i samtale med personer med talespråk blir begrenset først og fremst til hovedsakelig å kunne svare og spørre, uavhengig av konteksten. Videre skriver forfatterne at de ofte får en rolle hvor de kun responderer og sjelden tar initiativ til samtale, og dermed blir samtaleemnet også «bestemt» av samtalepartneren. Samtalepartneren stiller ofte mange spørsmål som kun krever ja og nei svar og bruker mye tid på å reparere og hindre brudd i samtalen. Beukelman & Mirenda (2013) viser til at det ofte er en ubalanse i samtalen mellom en person som bruker ASK og samtaler med personer med talespråk på grunn av ovennevnte. De skriver videre at det er en mer lik balanse i samtaler mellom personer hvor samtlige av samtalepartene benytter ASK.

Personer som bruker ASK og tilhører støttespråkgruppen, har ikke nødvendigvis vansker med å forstå hva som er akseptert sosial atferd, eller hva som er akseptert og utrykke i ulike situasjoner. En utfordring kan likevel være at personer som bruker ASK ikke får vist sin sosiale kompetanse og personlighet. Hvordan er muligheten for å fortelle en vits, eller komme med en god kommentar? Hvordan er det å utvikle vennskap når det å holde en samtale over tid kan være en utfordring både for personen som bruker ASK og kommunikasjonspartneren?

I opplæringsammenheng for elever som bruker ASK, kan det være hensiktsmessig at det er strategier spesielt rettet mot språk utvikling. Dette bør være en integrert del av skolehverdag. For personer i støttespråkgruppen er det ikke nødvendigvis mangel på språkferdigheter som begrenser kommunikasjonen. Men mangel på muligheter til å anvende det de forstår (Tetzchner & Martinsen, 2002).

2.5 Alternativ og supplerende kommunikasjon

I innledningen er ASK definert, og det er vist til Tetzchner & Martinsen (2002) som deler personer med behov for ASK i tre grupper; *støttespråkgruppen*, *utrykksmiddelgruppen* og *språkalternativgruppen*. Et felles kjennetegn for alle de tre gruppene er at de ikke begynner å

snakke til vanlig tid eller har mistet taleferdighetene etter skade. Forfatterne mener det er hensiktsmessig å skille mellom disse tre gruppene for å få frem forskjellen mellom mennesker som trenger ASK. Tiltak og målsetting for de ulike gruppene vil være forskjellige.

I min studie tilhører eleven som bruker ASK *støttepråkgruppen*. Denne gruppen vil derfor bli utdypet noe mer enn de andre to gruppene.

Mennesker som er i *uttrykksmiddelgruppen* har et stort gap mellom det de forstår, og det de kan si selv. De har ofte en bedre språkforståelse enn det de har forutsetninger for å uttrykke. Noen av personene i denne gruppen kan ha cerebral parese, lærehemming eller alvorlige språkvansker. For mennesker som faller inn under denne gruppen, blir denne kommunikasjonsformen en måte å kommunisere på som de skal benytte gjennom hele livet (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Mennesker innen *språkalternativgruppen* har behov for en alternativ kommunikasjonsform som de skal bruke hele livet. Et kjennetegn for denne gruppen er at de bruker ingen eller lite tale når de kommuniserer. I denne gruppen er det blant annet mennesker med alvorlig lærehemming og autisme. Målsetting for denne gruppen er at den alternative kommunikasjonsformen skal bli deres morsmål (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Støttespråkgruppen kan deles i to; *utviklingsgruppen* og *situasjonsgruppen*. For *utviklingsgruppen* er kjernen i opplæringen i en alternativ kommunikasjonsform at de i hovedsak skal utvikle tale. Personer i denne gruppen kan bl.a. være barn med sterkt forsinket språkutvikling, barn med dysfasi eller lærehemming. Hovedfokus i denne gruppen er å tydeliggjøre forholdet mellom tale og den alternative kommunikasjonsformen og dermed prøve å løse sosiale vansker som kan oppstå når en person har problemer med og uttrykke seg. Den alternative kommunikasjonsformen har som hensikt å fremme forståelse og bruk av kommunikasjon og tale (Tetzchner & Martinsen, 2002). *Situasjonsgruppen* består av personer som har lært å snakke, men som vansker med å gjøre seg forstått på grunn av artikulasjonsvansker. Formålet med å bruke et støttespråk som en alternativ kommunikasjonsform er å bistå utviklingen av tale og kunne gjøre seg forstått. En annen målsetting innenfor situasjonsgruppen er å lære personen når han trenger å supplere talen sin, og hvordan han kan bruke kommunikasjonsstrategier best mulig (Tetzchner & Martinsen, 2002). Også innenfor denne gruppen er det muligheter og utfordringer. Mange som bruker ASK får aldri funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Selv om de har forutsetninger for det (Skogdal, 2009). Det kan være flere årsaker til det. Tetzchner & Martinsen (2002) skriver at det er en nær sammenheng mellom artikulasjonsvansker og det å lære seg å lese og skrive. Store vansker med

artikulasjon gjør dermed barn sårbare for problemer med å tilegne seg skriftspråket. Bruk av datateknologi med talesyntese kan være med på å fremme en fonologisk og grafemisk bevissthet og gi en forståelse av at ord er bygget opp av enkeltlyder. Og at skrevne ord består av mange bokstaver/lyder. Ortografisk skrift regnes som høyeste nivå innen alternativ kommunikasjon. Dersom elever som bruker ASK får mulighet til å lese og skrive, vil det gi flere muligheter i forhold til kommunikasjon og læring. Dersom eleven ikke lærer seg å lese, hvordan få tilgang til informasjon på andre måter? Tetzchner & Martinsen (2002) peker på en annen utfordring for elever som bruker ASK og tilhører støttespråkgruppen kan være om omgivelsene klarer å øke ordforrådet som i normal språkutvikling. Klarer man å øke ordforrådet samtidig som man tar hensyn til at personen må anvende strategier for og «hente frem» ordene? Har eleven ordene det er behov for å delta i spontane samtaler, eller faglige digresjoner i klassen? Dersom eleven som bruker ASK ikke har nødvendige ord tilgjengelig, er det en mulighet og kunne bruke ja og nei spørsmål. Kommunikasjonspartneren kan tilpasse spørsmål og forsøke å søke seg inn på hva brukeren vil uttrykke. Ved å bruke ja og nei spørsmål gir det mulighet for å få raske svar, og kan i noen situasjoner være nyttig.

Tetzchner & Martinsen (2002) deler inn mennesker med kommunikasjonsvansker i ovennevnte tre grupper. Det å grupperer og kategorisere mennesker i grupper er aldri enkelt. Innenfor de ovennevnte gruppene vil det være flytende overganger. Gruppene er ikke nødvendigvis statiske. Hvor er overgangen mellom å tilhøre uttrykksmiddelgruppen kontra støttespråkgruppen? Mennesker endrer og utvikler seg løpet av livet. Vet man alltid hvor mye eller lite talespråk en person vil utvikle i løpet av livet?

Barn, unge og voksne innenfor de ovennevnte gruppene har til felles at de har dårlige samtaleferdigheter og har behov for alternative eller supplerende kommunikasjonshjelpemiddel for å kunne kommunisere. Utfordring for omgivelsene blir å finne frem til hvilket kommunikasjonssystem som skal benyttes. Hvordan personen oppfatter former, bilder og bevegelser og kunnskap om personens motoriske ferdigheter må vurderes før det blir foretatt et valg (Tetzchner & Martinsen, 2002).

2.6 Dialog, samspill og alternativ og supplerende kommunikasjon

I følge Høigård (1999) er turveksling et nøkkelbegrep i all dialog. Deltakerne i en dialog snakker og lytter vekselvis. Det er en gjensidighet mellom dem slik at begge parter både påvirker og påvirkes. Samtalen er et redskap for å samhandle med andre mennesker. I samtalen utveksler vi

synspunkter og informasjon. Vi påvirker andre, og blir påvirket gjennom dialog. Vi fremmer ønsker og standpunkter, viser at vi forstår andre, uttrykker interesser og treffer egne valg. (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Tetzchner & Martinsen (2002) skriver videre at samtalen gir mulighet for å kommentere det som blir sagt. Hvordan ting brukes, og hva de kan brukes til. Samtalen blir dermed en del av en læringsprosess. Forfatterne påpeker at det er mange forskjeller på samtaler mellom en person som bruker ASK og en som snakker naturlig. Tetzchner & Martinsen (2002) viser til studier av Light der det viser seg at barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon bare brukte halvparten av sine muligheter til kommunikasjonsturer. Tetzchner & Martinsen (2002) skriver videre at overføring av tur i dialog ofte skjer med ikke språklige signaler som mange ASK brukere ikke behersker. Vanlige signaler kan være intonasjonen i ytringen og ansiktsuttrykk. Forfatterne skriver at en annen årsak til at ASK brukere ofte mister sin tur i en samtale er fordi de bruker lang tid på å få begynt dialogen, slik at samtalepartneren ikke tar seg tid til å vente.

I studier til Light (gjengitt i Holen, 2011) kommer det frem at dialogen mellom mennesker med behov for alternativ eller supplerende kommunikasjon og deres kommunikasjonspartnere var preget av at personene ofte hadde en passiv rolle og sjelden tok initiativ til samspill. Studiet viste også til at personer som bruker ASK har mindre muligheter til å kommunisere og har få talehandlinger. Å ha muligheter til å uttrykke ulike talehandlinger kan som et eksempel være å komme med en påstand. Gi en beskrivelse av en person. Bekrefte noe; «ja, det er den bilen», «det var ikke det jeg mente». Talehandlinger handler også om det å kunne stille et spørsmål, gi et svar, og det å kommentere. I opplæringsammenheng vil det å ha mulighet for å uttrykke ulike typer språkhandlinger være av stor betydning.

2.7 Kommunikativ kompetanse med ASK

En god kommunikativ kompetanse sikrer at vi oppnår det vi ønsker å formidle i kommunikasjon med andre mennesker. Light (1989) har utviklet en modell som beskriver fire områder innenfor kommunikativ kompetanse som er betydningsfull for mennesker som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon; lingvistisk kompetanse, operasjonell kompetanse, strategisk kompetanse og sosial kompetanse. Videre har Light (1989) laget en definisjon på kommunikativ kompetanse for personer som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon.

«Communicative competence is a relative and dynamic, interpersonal construct based on functionality of communication, adequacy of communication, and sufficiency of knowledge,

judgement, and skill in four interrelated areas: linguistic competence, operational competence, social competence, and strategic competence» (Light, 1989, s. 137).

Definisjonen viser til at utvikling av kommunikativ kompetanse for en som benytter ASK og også for samtalepartnerne er en kompleks prosess. Prosessen er avhengig av kunnskap, dømmekraft og ferdigheter innenfor områdene nevnt i definisjonen; lingvistisk kompetanse, operasjonell kompetanse, sosial kompetanse og strategisk kompetanse.

Lingvistisk kompetanse representerer språkutvikling og symbolforståelse. I denne sammenheng knyttes språkutviklingen til brukerens vokabular og grammatikalske ferdighet og utvikling. Personer som benytter ASK, må i tillegg til å mestre sitt morsmål også beherske den språklige koden som kreves av ASK systemet (Light, 1989). Lingvistisk kompetanse omfatter altså en språkutvikling som innebærer å tilegne seg et ordforråd og grammatikalske ferdigheter. I tillegg må personen lære seg å se og tolke symboler.

Videre mener forfatteren at det også er nødvendig med en *Operasjonell kompetanse*. Operasjonell kompetanse representerer motoriske ferdigheter som er nødvendige for å betjene sitt kommunikasjonshjelpemiddel som f.eks. en talemaskin. Det kan også være det å bruke håndtegn, peke, flytte blikket mellom alternativer, eller trykke på brytere.

Sosial kompetanse representerer evnen til kontakt og samhandling med andre mennesker. Videre handler det om sosiale regler for kommunikasjon, det *sosio-relasjonelle* aspektet; når snakker man, når snakker man ikke, og hva snakker man om, med hvem, hvor og på hvilken måte? Light (1989) viser også til det *sosiolingvistiske* aspektet som bl.a. innebærer det å ta initiativ til samhandling, vedlikeholde og avslutte samhandling, turtaking, sammenheng i en samtale og kunne gi uttrykk for ønsker og behov, gi informasjon, protestere o.l. Sosial kompetanse gjenspeiler dermed evnen til sosial kontakt og samhandling. Dette kan videre være å småprate, svare på henvendelser, «smalltalk» og spørre.

Den siste av de fire kompetansene er *Strategisk kompetanse*. Den fremstiller ferdigheter i å bruke ulike språklige funksjoner i dialog med andre mennesker som det å ta initiativ, påkalle andres oppmerksomhet, gi utfyllende kommentarer, si fra når man blir misforstått etc. (Light, 1989).

Light (1989) mener at det er viktig å huske på at kommunikativ kompetanse er avhengig av integrasjon av alle de fire kompetanseområdene, områdene er avhengig av hverandre. Det å utvikle ferdigheter på kun ett eller to av disse områdene, vil ikke føre til funksjonell

kommunikativ ferdighet. Forfatteren fremhever ovennevnte fire områder som nødvendig dersom en person som bruker ASK skal få formidlet seg i kommunikasjon. For å tilegne seg ovennevnte ferdigheter er det nødvendig å få varierte språklige erfaringer og få delta i samhandling og kommunikasjon med andre som har kompetanse innenfor de fire områdene Light (1989) definerer.

Fremstår Light (1989) sin definisjon av kommunikativ kompetanse for personer som bruker ASK individorientert eller fremstår den som relasjonell? For å oppnå sosial kompetanse er det nødvendig å få mulighet til å være sammen med andre. Får de som er avhengig av ASK alltid mulighet til det? Er det begrensninger i miljøet eller begrenses mulighetene i forhold til hva som tilbys av deltakelse sammen med klassen? Det er ofte omgivelsene som velger ASK hjelpemidler til personer som har behov for det. Det er også omgivelsene som tilrettelegger det språklige innholdet i hjelpemidlet; ord og setninger. Hva gir vi mulighet for å uttrykke? Hvordan er ord organisert? Er det ord og setninger for høflig og kunne ta kontakt med andre? Og avslutte en samtale på en god måte? Dersom man i tillegg til å ha fokus på hva personen som bruker ASK mestrer av ferdigheter for å ha en god kommunikativ kompetanse, kan det være interessant også å ha fokus på samtalepartneren og omgivelsene. Hva må de kunne, og hva kreves av tilrettelegginger for en best mulig kommunikasjon. Beskrivelsene og definisjonen av kommunikative ferdigheter, vil da fremstå mer i et rasjonelt perspektiv.

Som nevnt i kapittelet om språklig kompetanse trekker Beukelman & Mirenda (2013) spesielt frem pragmatikk som det viktigste aspektet av språkutvikling for personer som bruker ASK. Pragmatikk viser til en persons evne til å bruke språk sammen med andre. For å oppnå denne ferdigheten er det utfra et sosiokulturelt perspektiv på læring, nødvendig med deltakelse i et fellesskap. Det kan i denne sammenheng være nyttig og sette fokus på samtalepartnere. Har samtalepartneren pragmatisk og kommunikativ kompetanse? Har man et tilstrekkelig språkmiljø?

2.8 Partnerkompetanse – samtalepartneren sin rolle

Ingen kan ha en kommunikasjonsvanske alene. For en person som benytter seg av alternative eller supplerende kommunikasjonshjelpemidler er det svært viktig at samtalepartneren har kompetanse på hvordan være en god kommunikasjonspartner. Det vil være vesentlig for kvaliteten på kommunikasjonen (Blackstone & Berg, 2003).

Blackstone & Berg (2003) skriver at interaksjon mellom mennesker som bruker tale skiller seg ut i sin interaksjon sammenlignet med samtaler med mennesker som bruker ASK. De påpeker at det

kan være måter å kommunisere på som er ukjent for kommunikasjonspartneren. Eksempler på dette kan være kommunikasjon med grafiske symboler og talemaskin eller bruk av håndtegn. Det kan være endret hastighet og en annen dynamikk i kommunikasjonen.

Light, (gjengitt i Blackstone & Berg, 2003) viste til at kommunikasjonspartnere med talespråk ofte:

- o Dominerte kommunikasjonen
- o Stilte ofte ja og nei spørsmål
- o La føringer for samtalen/bestemte innholdet
- o Tok seg sjelden tid til å vente på svar
- o Avbryter stadig
- o Hadde ofte mer fokus på teknologi/hjelpemiddelet enn på personen og det vedkommende sa
- o Bekreftet ikke alltid innholdet i det som ble sagt

Ovennevnte viser at det er svært viktig at samtalepartneren er bevist sin rolle i kommunikasjon med en person som bruker ASK. Det er en fordel å kunne ASK brukerens kommunikasjonsmåter, og ta seg tid til å vente på det som blir sagt.

Blackstone & Berg (2003) viser til en undersøkelse av personer med kommunikasjonsvansker hvor de beskriver egenskaper hos gode kommunikasjonspartnere. Egenskaper som ble nevnt var tålmodighet, interesse og at partneren var komfortabel med alle kommunikasjonsmetoder. Videre ble det nevnt at det var vesentlig at kommunikasjonspartneren prøvde å forstå deres tale, bestrebet seg på å tolke tegn/gester, og var tilpass med stillhet i samtalen. Det ble og poengtert at det å gjenta og bekrefte budskapet, og det å innrømme at de ikke forsto hva som ble kommunisert var vesentlig.

Blackstone & Berg (2003) skriver at mennesker med komplekse kommunikasjonsbehov ofte bruker atypiske måter å kommunisere på som f.eks. høy- og lavteknologiske hjelpemidler. Dette kan by på utfordringer for kommunikasjonspartneren. Videre skriver forfatterne at kommunikasjonspartnere er avgjørende for enhver interaksjon, og at vellykket interaksjon med

mange forskjellige kommunikasjonspartnere er en forutsetning for et uavhengig liv og for å utvikle selvstendighet.

Ovennevnte viser hvor viktig kommunikasjonspartneren rolle i kommunikasjon med en ASK-bruker er for vellykket dialog. Kommunikasjonspartnere er avgjørende for enhver interaksjon. For personer med kommunikasjonsvansker spiller ofte kommunikasjonspartneren en viktig rolle for støtte og opplæring i kommunikasjon. Dersom kommunikasjonspartnere i en opplæring i bruk av ASK ikke fungerer som modeller, kan det vanskelig å lære seg hvordan man kommuniserer med f.eks. grafiske symboler² i en kommunikasjonsbok. Kommunikasjonspartnere kan gi muligheter til dialog og kommunikasjon, men dessverre også være en barriere. Innehar man som kommunikasjonspartner en god kommunikativ kompetanse selv? Hvordan er det med elever med kommunikasjonsvansker som får spesialundervisning? Haug (2013) skriver at 80% av de med funksjonsnedsettelse får sin spesialundervisning utenfor klassen. Hvordan blir det da med muligheter for kommunikasjon?

I tidligere kapittel er det redegjort for Light (1989) sin definisjon av ferdigheter som må mestrer for at en som bruker ASK skal oppnå det som ønskes å formidle i kommunikasjon med andre mennesker; sosial kompetanse, operasjonell kompetanse, strategisk kompetanse og lingvistisk kompetanse. Hvilke ferdigheter bør kommunikasjonspartneren inneha for å kommunisere med personen som bruker ASK? Bør samtalepartneren også inneha kommunikativ kompetanse? I litteratur om ASK er dette punktet ofte noe «vagt».

Tetzchner og Martinsen (2002) påpeker at inkludering av barn som bruker ASK innebærer at jevnaldrende har kunnskap om kommunikasjonsformen. De bør få trening i å bruke ASK, også i direkte kommunikasjon med ASK brukeren. Flere studier viser også at opplæring av jevnaldrende fører til en mer balansert dialog, og økt kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Forfatterne mener at jevnaldrende er viktige del av språkmiljøet og representerer en verdifull resurs. De trekker frem studier som viser økning i kommunikasjon og mer balanserte dialoger der jevnaldrende har fått opplæring i kommunikasjonsformen. De får da en felles kommunikasjonsform, og jevnaldrende kan da bidra til et inkluderende og støttende språkmiljø. Jevnaldrende har kanskje også en større kompetanse på hva som er interesser i miljøet. Hva er det som er spennende og kommunisere om?

Grafiske tegnsystem er gjerne knyttet til bruken av kommunikasjonshjelpemidler. Det kan bl.a. være grafiske symboler på en pekeplate, kommunikasjonsbøker med symboler og apparater basert på avansert datateknologi (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Tetzchner & Martinsen (2002) mener at det i både barnehage og skole er muligheter for å bruke den alternative kommunikasjonsformen til mer enn direkte kommunikasjon. Det er muligheter å ha prosjektoppgaver hvor grafiske symboler er en del av uttrykksmåten, og hva med et foredrag på tegnspråk? Kanskje det er en mulighet å ha stasjonsarbeid i klassen hvor en av stasjonene er oppgaver knyttet til bruk av ASK; lage setninger med grafiske symboler eller lære seg sanger med håndtegn?

2.9 Kommunikasjonsvansker

Det er mange elementer av betydning i en kommunikasjonssituasjon. Det forutsetter kompetanse på mange ulike områder for at kommunikasjon skal lykkes. Språkets form og innhold påvirkes av partene i kommunikasjonen, og tolkes i en kontekst. Dette fører til at det ligger utfordringer i det å kommunisere med andre mennesker.

Kommunikasjonsvansker kan ha mange årsaker. Det kan skyldes f.eks. hjerneslag, nevrologiske språkskader, sansehandikap, persepsjonsvansker eller utviklingsmessige språkskader. Det kan være vansker innenfor språkets deler som innhold, form og bruk. En person som bruker ASK, kan ha kommunikasjonsvansker dersom han ikke har lært å bruke sitt kommunikasjonshjelpemiddel eller har redusert kommunikativ kompetanse.

Kjølaas (2001) skriver at kommunikativ kompetanse forutsetter evnen til å ta lytterens perspektiv; hvordan formulere et budskap slik at det blir forstått av mottakeren? Dette krever kognitive overveininger. Videre skriver forfatteren at det også kreves sosiale overveininger; hva er passende i denne situasjonen? Lorentzen (2003) viser til at medfødt læringshemninger gir økt risiko for mindre sosial interaksjon og færre opplevelser sammen med andre. I følge Kjølaas (2001) vil barn med språkvansker få en annen type kommunikativ erfaring enn andre barn. Dette påpeker også Beukelman & Mirenda (2013) og skriver at barn med språkvansker får en annen type erfaring enn andre barn bl.a. fordi voksne snakker mindre til barn med språkvansker. Wendelborg (2010) viser til at barn med funksjonsnedsettelse ofte opplever et segregert skoletilbud. Barn med kommunikasjonsvansker har dermed en større risiko for ikke å få de erfaringer og muligheter som andre barn har. Dette vil påvirke deres muligheter for erfaringer innenfor mange områder som bl.a. Light (1989) sine fire områder innenfor kommunikativ kompetanse som er betydningsfulle for å oppnå det vi ønsker gjennom kommunikasjon.

Kommunikasjon betyr ”å gjøre felles”. Kan vi dermed betrakte kommunikasjonsvansker som noe vi har sammen? Og må løse sammen? Kommunikasjonsvansker kan forebygges og

kommunikasjonsferdigheter kan læres. Det er da en forutsetning å være sammen med andre og delta i dialog, og helst med mer kompetente kommunikasjonspartnere.

2.10 Klasserommet og klassesamtaler

Det å ha et fellesskap, et sted å høre til, har betydning for læring (KUF, 1996). Kunnskapsløftet beskriver fem sentrale ferdigheter som grunnleggende redskaper for læring og utvikling. Det å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og å bruke digitale verktøy (www.udir.no). Opplæringsloven § 2-16 synliggjør at elever som har behov for ASK skal kunne bruke sine kommunikasjonsformer og kommunikasjonshjelpemiddel, og få undervisning både i og på kommunikasjonsformen sin (Opplæringsloven, 2012).

I min studie har jeg valgt å bruke klasserommet som arenaen hvor observasjoner skal finne sted. I dette kapitlet vil jeg si noe om hva som kjennetegner arbeidsformer i norske klasserom i nyere tid.

Helgevold (2011) beskriver klasserommet som en sosialt konstruert verden. Det er bl.a. her lærere og elever gjennom handlinger og fortolkninger av hverandres handlinger konstruerer sin «virkelighet». Sosiale prosesser blir derfor naturlig å studere i sitt naturlige miljø. Min oppgave som observatør i klasserommet, blir å fange inn det som skjer i møtet mellom elevene og de andre aktørene i klasserommet med et spesielt blikk på kommunikasjon.

Innenfor klasseroms forskning var det på 70-tallet den humanistiske og kvalitative orienterte retningen som dominerte. I dag er det ikke et så skarpt skille mellom den kvalitative og kvantitative retningen (Helgevold, 2011). PISA – undersøkelsene er et eksempel på det. På 90- og 2000 tallet ble det gjennomført store undersøkelser som i hovedsak faller innenfor en naturvitenskapelig tradisjon. Eksempel på dette er Pisa undersøkelsen fra 2000 hvor det viser seg at de norske jentenes prestasjoner ligger gjennomsnittlig 43 PISA-poeng høyere enn guttenes (www.pisa.no).

Klette (2003) viser til forskning som er utført før Reform 97 som sier noe om at klasseromsinteraksjon er preget av helklasseundervisning og tavleundervisning. Lærer regulerer og styrer tids- og arealbruk, aktiviteter, innhold og kommunikasjon. Klette (2003) skriver videre at samtalene i klasserommet ofte er preget av etablerte interaksjoner med små muligheter for elevdeltagelse og elevinteraksjon. Elevrollen beskrives som relativt ensformig hvor hovedaktiviteten er det å lytte på lærer, svare på spørsmål og arbeide med individuelle oppgaver.

Ovennevnte studier som Klette (2003) viser til ligger litt tilbake i tid. Nyere studier synes å vise en noe forsiktig forandring, og et mer nyansert bilde. Lærerens monologiske rolle er noe endret og synes mer preget av dialog (Helgevold, 2011).

Reform 97 fremhever spesielt at alle elever i utgangspunktet skal følge det samme skoleløpet og møte de samme fagene (www.regjeringen.no). Reform 97 legger vekt på prosjektarbeid og elevaktivitet som en arbeidsform. Lærerne skal ha en viktig rolle som veiledere og rådgivere.

Helgevold (2011) viser i sin forskning blant grunnskoleelever i Norge, til at det moderne klasserommet ofte preges av at mye av tiden brukes til individuelt arbeid. Dette ofte med bakgrunn i «ansvar for egen læring». Elevene blir i all hovedsak presentert for lærestoffet gjennom felles gjennomgang og individuelt elevarbeid. Et annet tydelig funn i Helgevold (2011) sin studie, er elevenes fremheving av det felles arbeidet i klasserommet. Elevene fremhever dette som en betydningsfull læringsarena. Gjennom meningsfulle dialoger kan elevene tilegne seg kunnskaper ved å anvende ord og begreper fra læreboka, læreren og fra medelever (ibid). Videre skriver Helgevold (2011) at kommunikasjon; ord og begreper, er en del av kunnskapen skolen har som mål at alle elevene skal tilegne seg. For at ordene skal gi mening må elevene gjøre ordene til sine. Dette skjer gjennom deltakelse i dialoger hvor elevene er delaktige (ibid).

Klette (2003) sin rapport «Evaluering av Reform 97» viser til studier som sier noe om hva hun fant som den mest vanlige deltakerstrukturen i klasserom. Kommunikasjonen i klasserommet består hovedsakelig i følge hennes studier av tre bevegelser, også kalt IRF/E modellen; Initiering (I), legger grunnlaget for kommunikasjonen som skal utspille seg. Vanligvis i form av et lærespørsmål som ofte gjelder kjent informasjon. Respons (R), i form av at elevene svarer på spørsmål. (F), oppfølging eller evaluering (E) ved at lærer viderefører eller kommenterer elevens respons. Klette (2003) skriver at de fleste studiene konkluderer med at læreren fremsetter omkring 2/3 av alle ytringer, og at 2/3 av disse igjen forekommer innenfor IRF strukturen.

Klette (2003) påpeker at IRF modellen er en forenkling av virkeligheten, og at det er et større mangfold av initierende og responderende ytringer i klasserommet. Hun skriver videre at skolens undervisningsformer har endret seg mer mot gruppe- og prosjektarbeidet og større bruk av informasjonsteknologiske redskaper. Helgevold (2011) viser i sine studier til at skolen har tatt en annen retning i sin undervisningsformer enn det Klette (2003) påpeker. Helgevold mener det er en tendens til en mer individualisert undervisning med mindre innslag av gruppe- og pararbeid. Dette kan ha konsekvenser for hvordan dialogen mellom elever og lærere utvikler seg. Hvordan blir det

med digresjoner? Og undringsspørsmål? Hvordan blir det med å skape en felles interaksjon og meningsutveksling?

Aukrust (gjengitt i Dysthe, 2001) har studert deltakerstrukturer og læring i klasserommet. Han påpeker at dersom IRF-strukturen skal bære preg av kvalitet, er det avgjørende med en «oppfølging». Det vil si at læreren bygger videre på elevenes utsagn. I denne sammenheng vil det da være nødvendig at lærer gir rom til elevene for å komme med kommentarer og spørsmål slik at det er kommunikasjon for oppfølging.

Beukelman & Mirenda (2013) viser til klasseroms forskning hvor det også er elever som bruker ASK. Kommunikasjonen som fremstår i klasserommene varierer. Noen av elevene som bruker ASK kommuniserte kun med lærer, mens andre kommuniserte på lik linje med sine jevnaldrende. Forfatterne skriver at interaksjonen i klasserommet med personer som bruker ASK hadde en tendens til å være dominert av spørsmål og svar sekvenser og med forutsigbare ord og uttrykk.

I en ordinær klasse har de andre elevene kompetanse innenfor flere av ovennevnte områder som kan nyttiggjøres i kommunikasjon. Samtalepartneren har også behov for å ha en operasjonell kompetanse, altså kjenne til kommunikasjonshjelpemidlets innhold, for selv kunne bruke den for f.eks. og hjelpe ASK brukeren. Hvordan blir kommunikasjonen for ASK brukere når de tilbringer mesteparten av sin tid i grupper med andre med alvorlige kommunikasjonsvansker? Eventuelt aleine med en lærer på et eget rom? Wendelborg (2010) viser i sine studier til en økende segregering av personer med funksjonsnedsettelse.

Helgevold (2011) sin studie viser til interessante funn. I studie fremhever elevene felleskapet som betydningsfull læringsarena. Dette i lys av at studiet viser at man fra skolen sin side tydeligere vektlegger individualisering av elevens opplæring gjennom innføring av arbeidsplan og obligatoriske studietimer.

Lærerplanen for grunnskolen legger vekt på muntlig språk, og trekker spesielt frem den muntlige ferdigheten som en forutsetning for læring i alle fag. Elevene skal få uttrykke seg muntlig i talesituasjoner med ulike hensikter, og å forstå hvordan ulike uttrykksmåter påvirker budskapet (www.regjeringen.no). Dysthe (2001) skriver at det som lærerplaner omtaler elevene skal få erfaringer i, står i kontrast til mange empiriske studier av klasseromsinteraksjoner.

3.0 Metode

Metode dreier seg om hvordan forskere kan gå frem for å få et svar på et spørsmål eller problemstilling. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mitt valg av metode, samt metodiske avgjørelser jeg har måtte gjøre underveis i prosjektet.

Det er mange overveielser og valg som det må tas stilling til i forhold til hva som skal undersøkes. Det må tas stilling til hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres for å få et best mulig svar på problemstillingen. De fleste problemstillinger kan undersøkes på ulike måter. Hvem eller hva kan gi meg best svar på min problemstilling? Med utgangspunkt i den gitte problemstillingen: Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker ASK? vil jeg nedenfor si noe om hvordan jeg har gått frem for å få svar på mine spørsmål.

Kvalitativ metode med observasjoner ble et naturlig valg. Jeg ønsket å være til stede i en klasse hvor en av elevene bruker ASK, for å se hvordan kommunikasjonen fremsto der. Studien har jeg begrenset til i hovedsak å registrere kommunikasjon i klassen i form av; spørsmål, svar og kommentarer. I følge Klette (2002) er dette en vanlig kommunikasjonsstruktur i klasserommet, og at strukturen kan egne seg som et godt analytisk redskap. I tillegg til å observere og registrere kommunikasjon i form av spørsmål, svar og kommentarer, har jeg valgt å notere ned tykke beskrivelser av konteksten. Dette fordi leseren skal kunne få en bedre innsikt i opplevelser og fakta knyttet til observasjonene. Postholm (2010) skriver at tykke beskrivelser kan hjelpe leseren til å analysere og tolke handlinger som beskrives og knytte det til egne erfaringer og egne situasjoner. For å danne meg en bredere forståelse av inkludering og deltagelse i klassen, gjennomført jeg under skolebesøket et ikke planlagt ustrukturert intervju med spesialpedagog og klassekontakt. Jeg fikk behov for å utdype overordnede og viktige tema som inkludering og deltagelse. Hvordan er deres bakgrunnsforståelse? Hva tenker de om inkludering?

Klassen jeg fikk anledning til å gjennomføre mine observasjoner i er strategisk utvalgt. Jeg ønsket å gjennomføre mine studier i en klasse hvor jeg viste at de var gode på inkludering og ASK. Jeg var tilstede i klassen i 5 hele skoletimer og 2 skoletimer hvor jeg observerte i 15 minutter. Etter 15 minutter forlot fokuseleven klassen, og jeg avsluttet mine observasjoner. Timene var fordel over en uke.

3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Vitenskapsteori kan beskrives som perspektiv på hva som er vitenskapelig kunnskap og hvordan man oppnår dette. Min studie er inspirert av mikroetnografiske studier og en hermeneutisk tilnærming til analyse av data.

Innenfor sosiologien er det vanlig å benytte seg av forskning som betegnes som etnografi. Min studie er inspirert av denne måten å forske på. En mikroetnografisk studie er i følge Silverman (Fangen, 2004) forskning som innebærer observasjoner av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner. Ved å gjennomføre dette prosjektet, få jeg en mulighet til å observere hvordan kommunikasjon kan fremstå i en klasse når en av elev bruker ASK.

Etnografiske studier har som formål å beskrive en kultur (Postholm, 2010). Kultur kan defineres som kunnskapen mennesker bruker for å frembringe og tolke sosial atferd. Denne type studie kan defineres som et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten (Postholm, 2010).

Studien er etnografisk inspirert ved at jeg har gjennomført observasjoner i klasserommet og forsket på praksisen der. Studien har en sosiokulturell teoretisk forankring. Med dette ligger det en forståelse av at læring skjer gjennom elevs og lærers samspill i klasserommet. Mesteparten av internasjonal og nasjonal forskning i dag har en sosialt basert forståelse av læring, og utføres innenfor rammen av sosiale perspektiv på læring, sosialisering og undervisning (Helgevold, 2011).

3.2 Valg av forskningsmetode

Empiri handler om å fremskaffe kunnskap. Kleven (2002) skriver at empiri er kunnskap som bygger på erfaring. En undersøkelse skal være en metode til å samle inn empiri. I min oppgave er jeg opptatt av å få tak i hvordan kommunikasjon fremstår i klasserommet når en av elevene bruker ASK, altså en mikroetnografisk tilnærming, som jeg vil beskrive nærmere senere i kapitlet.

Observasjon som metode, altså en kvalitativ tilnærming ble et naturlig valg for å få direkte tilgang til klasserommet og et innblikk i hvordan kommunikasjonen fremstår der. Som redskap i observasjonen valgte jeg å ta i bruk en kvantitativ registrering av språkhandlinger som jeg har valgt ut for å se nærmere på i min oppgave. For å få et mer utfyllende bilde av konteksten, har jeg under observasjonene også valgt å notere ned fylldige beskrivelser. For å få et best mulig innblikk i temaet for studien, valgte jeg å ha ustrukturerte intervjuer med spesialpedagog og kontaktlærer. Til disse intervjuene hadde jeg valgt ut tema jeg ønsket å få utdypet; inkludering og deltagelse.

Jeg ønsket å få vite mer om overordnede forhold og hvilke syn de har på deltakelse. Dette fremsto for meg som viktige aspekter.

Analyse av den kvantitative empirien av spørsmål, svar og kommentarer er bearbeidet kvalitativt. Registreringen av spørsmål, svar og kommentarer ble registrert i et sosiogram som jeg hadde utarbeidet til formålet (vedlegg 1). Disse kommunikative handlingene har jeg i etterkant telt opp og fremstilt i tabeller og grafisk.

3.3 Observasjon som metode

I min studie har jeg valgt å benytte observasjon som metode. I følge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) er observasjon som metode godt egnet når forskeren ønsker direkte tilgang til det han undersøker. I min oppgave har jeg vært opptatt av å få tak i hvordan kommunikasjon fremstår i klassen når en av elevene bruker ASK. Johannessen m.fl., (2010) mener det er begrenset hvor mye vi kan lære av hva mennesker sier, og for å forstå kompleksiteten i mange situasjoner må man observere fenomenet direkte. Som nevnt tidligere kan det være flere veier og «gå» for å samle inn informasjon for å gi svar på en problemstilling. Jeg har valgt observasjon som metode, og har begrenset studie til i hovedsak å registrere kommunikasjon i klassen i form av; spørsmål, svar og kommentarer. I tillegg til å observere og registrere kommunikasjon, har jeg valgt å notere ned fyldige beskrivelser av konteksten, som også er en del av kommunikasjonen.

Observasjon som metode er blitt sporet helt tilbake til Aristoteles og Herodes, men observasjon har hovedsakelig sine opprinnelige røtter i antropologien som ble utviklet mot slutten av 1800-tallet. Observasjon ble ofte benyttet for å studere andre kulturer og samfunn. Etter hvert har sosiologer oppdaget at metoden også kan brukes for å studere subkulturer i egne samfunn (Mehmetoglu, 2004).

Hvor lenge bør man observere av gangen? Repstad (1998) mener at det ikke er mulig å si noe generelt om hvor lenge en observasjon kan foregå, men at et par timer i strekk er ofte maksimum for hvor lenge en kan absorbere informasjon noenlunde nøyaktig. I min undersøkelse avtalte jeg med spesialpedagog og lærer at jeg skulle få være sammen med klassen for observasjon ca. 2 til 3 timer per dag over 3 dager i ulike fag. Til sammen observerte jeg 7 timer.

Ved å bruke observasjon som metode, innebærer det at jeg er tilstede i undervisningssituasjoner sammen med lærer, spesialpedagog og elever. Konteksten i denne sammenheng vil være elevens og lærerens skolehverdag. Jeg ønsker å foreta en observasjon i en dagligdags situasjon i skolen, altså en naturlig setting som ofte brukes når man er ute etter å studere atferd slik den vanligvis

forekommer (Postholm, 2010). Det at jeg er tilstede i klassen og synlig, kan påvirke de som observeres. Det er derfor en del overveielser og hensyn som man må ta stilling til og være bevisst på i forbindelse med bruk av denne metoden. I det følgende vil jeg si noe om det.

3.4 Metodetriangulering

Metodetriangulering betyr i samfunnsvitenskapen å se et fenomen fra flere perspektiver, det vil si ved hjelp av forskjellige metoder (Johannessen m.fl., 2010). Røykenes (2008) påpeker at en ved å triangulere har muligheten til en bedre og utvidet forståelse av fenomenet det forskes på.

Halvorsen (2008) påpeker at de svakhetene som hefter ved kvantitative data, kan oppveies av de sterke sidene ved kvalitative data, og omvendt. Røykenes (2008) viser til at metodetriangulering kan være et «minefelt» fordi de ulike metodene representerer et ulikt kunnskapssyn, virkelighetsoppfatninger, strategier og tolkninger av funnene. Kvantitative metoder har vært knyttet opp mot objektive fakta. Kvalitative tilnæringer har hatt fokus på det subjektive og vært mer fleksible.

I min studie har jeg valgt å bruke metodetriangulering. Det er ikke en utdypende kvantitativ undersøkelse, men jeg har brukt kvantitativ registrering og analyse av observasjoner. Hovedvekten ligger på kvalitative beskrivelser. Jeg har benyttet meg av intervjuer med kontaktlærer og spesialpedagog som er transkribert og analysert kvalitativt. Jeg har foretatt observasjoner i klassen hvor jeg har registrert ulike kommunikasjonshandlinger kvantitativt. Analysen er i etterkant bearbeidet kvalitativt. Kvalitativ og kvantitativ metode har hver sine fordeler og ulemper. De har forskjellige teknikker for å samle inn data på, og gir forskjellig informasjon. Den tilnærmingen man velger er avhengig av hvilken informasjon man ønsker å få frem (Johannessen m.fl., 2010). Johannessen m.fl., (2010) skriver at det er vanlig å anvende både kvalitative og kvantitative metoder i ett forskningsprosjekt, og at anliggende da er å betrakte metoder som utfyllende eller supplerende, og ikke konkurrerende. Nedenfor går jeg grundigere gjennom de ulike metodene.

3.5 Kvantitativ og kvalitativ metode

Det er vanlig å skille mellom to forskningsstrategier basert på kvantitativ og kvalitativ metode. En kvalitativ metode søker en forståelse av virkeligheten basert på hvordan de som studeres forstår sin livssituasjon (Thagaard, 2002). Kvalitativ metode har til hensikt å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Den kvalitative tilnærming går i dybden og har som formål å få frem sammenheng, helhet og forståelse (Dalland, 2004). Johannessen m.fl.,

(2010) sier at den kvalitative metoden sier noe om kvalitet eller spesielle kjennetegn/egenskaper ved det fenomenet som studeres. I følge Repstad (1998:13) handler denne metoden om å karakterisere, «selv ordet kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener».

Som regel er det fire måter å samle inn kvalitative data på. Det er intervjuer, observasjoner, dokumentanalyse og lyd- og bildemateriale (Johannessen m.fl., 2010). Metoden man velger avhenger hva slags informasjon man er ute etter.

Johannessen m.fl., (2010) skriver at kvantitative metode skiller seg fra den kvalitative metoden ved at det er forskningsmetoder som befatter seg med tall og det som er målbart (kvantifiserbart). Det finnes forskjellige måter å samle inn kvantitative data på. Ofte blir det benyttet spørreskjemaer med på forhånd oppgitte svaralternativer. Resultatene av forskningen blir ofte fremstilt i grafer og tabeller (ibid). Forfatterne skriver at i kvantitative undersøkelser blir de som undersøkes kalt enheter, og det som undersøkes, variabler. Enhetene er oftest mennesker, men kan også være gjenstander og artikler. I min studie har jeg registrert deler av empirien kvantitativt. Variabler er i min registrering er hvor ofte det stilles spørsmål, svar og kommentarer i klasserommet. Dette ble registrert i et sosiogram som jeg har utarbeidet for formålet. I empiridelen av oppgaven har jeg fremstilt resultatene kvantitativt ved å benytte grafisk fremstilling og tabeller. I denne fremstillingen vil det fremgå hvem som stiller spørsmål, svarer eller kommenterer, og hvor ofte.

3.6 Deltakende eller ikke-deltakende observasjon

Det å være deltagende under observasjon vil si at forskeren inngår i samhandling med informantene. (Halvorsen, 2008). Deltakende observasjon kan være aktiv eller passiv. Ved aktiv deltakelse påvirker forskeren bevisst det sosiale system som undersøkes. Ved passiv observasjon griper ikke forskeren inn i situasjonen. Videre skriver forfatteren at observasjon kan være direkte eller indirekte. Direkte observasjon innebærer at vi observerer noe vi umiddelbart kan se. Indirekte observasjoner brukes når vi bruker instrumenter for f.eks. å måle radioaktivt materiell.

Vedeler (2009) skriver at ettersom det først og fremst er observatøren som er instrumentet i observasjon som forskningsmetode, er det nødvendig at observatøren er seg selv bevisst på hvordan en virker inn på observasjonsfeltet. Observatøreffekten handler om i hvilke grad og på hvilken måte observatøren virker inn på dem han observerer, og om dette fører til endring av atferd som ikke gir representative data.

I min rolle som observatør har jeg benyttet en direkte og passiv observatør rolle til det som skjer. Hvordan vil dette virke inn på de som blir observert? Bache-Hansen og Frønes (2012) viser til forskning som sier noe om at de som blir observert kan endre sin atferd og derfor ikke gi optimal kvalitet på det som studeres. Jeg ønsker å observere handling slik den naturlig forekommer i situasjonen, altså i klasserommet, og vil dermed også bli et «element» som kan påvirke forskningens resultater. I situasjonen ønsket jeg å opptre så diskrete som mulig ved å plassere meg bak i klasserommet, og ikke prate med elevene.

3.7 Fordeler og ulemper ved observasjon

Halvorsen (2008) mener at folks atferd kan bli påvirket av at de vet at de blir observert. Repstad (1998) kaller det at folk endrer atferd for forskningseffekt. Han mener at ved åpen observasjon vil det alltid være en forskningseffekt i større eller mindre grad. Han skriver at fordi aktørene vet at de utforskes begynner de å opptre taktisk. De «friserer» sin egen atferd. Videre skriver forfatteren at dette kanskje kan unngås ved langvarig observasjon. Da er muligheten større for at folks adferd blir autentisk. I min studie er tidsfaktoren et hinder i å benytte meg av observasjon som går over lang tid. Jeg må derfor være meg det bevisst at den informasjonen jeg får under min begrensede tid for observasjon kan gi en lavere reliabilitet enn om jeg kunne observert over lengre tid. Situasjonen kan altså påvirkes, og kanskje endres bare ved at jeg er tilstede. Vil kommunikasjonen fremstå annerledes enn den vanligvis ville fremstått? Vil det tilrettelegges slik at eleven som bruker ASK får flere muligheter til å uttrykke seg? Dette er selvfølgelig en begrensning som påvirker denne typen for observasjon. Under observasjonen er det forskeren selv som er instrumentet. Vedeler (2009) skriver at det forskeren observerer, tolkes gjennom forskerens «briller». Det jeg har observert tolker jeg gjennom mine egne verdier, holdninger og erfaringer og gir rom for subjektivitet. Både mine «briller» og det at jeg er tilstede i klasserommet og påvirke situasjonen, er en begrensning i mitt metodevalg som jeg må være meg bevisst.

3.8 Intervju

I følge Postholm (2010) kalles et uplanlagt intervju for det åpne intervjuet. Hun skriver at det er vage grenser mellom et uplanlagt intervju og deltakende observasjon. Informasjon som blir samlet inn gjennom observasjon, kommer gjerne fra uforutsette samtaler i feltet. Ustrukturerte intervjuer prøver å forstå handlingene til de som studeres uten noen form for forhåndskategorisering. Forfatteren mener at forhåndskategorisering kan begrense informasjonen (ibid).

I min studie valgt jeg å intervjuer spesialpedagog og kontaktlærer med bruk av åpne ustrukturerte intervju. Disse intervjuene var ikke planlagt i forkant, men underveis ble jeg nysgjerrig på lærernes bakgrunnsforståelse og kunnskap i forhold til inkludering og deltakelse i klassen. Inkludering fremstår som et viktig aspekt. Dersom det ikke er inkludering i klassen, vil det heller ikke være særlige muligheter for deltakelse. Formålet med intervjuene var å få en større innsikt i disse overordnede forhold som inkludering, kommunikasjon og deltagelse, og dermed en hjelp til å svare på min problemstilling.

Oppsummering og refleksjoner over innholdet i disse intervjuene ble skrevet ned underveis, og noe i etterkant. Larsen (2007) skriver at det å notere ned svar i en slik situasjon, ikke er det som er best egnet strategi. Dette fordi det kan bli mindre flyt i samtalen, og at det kan være vanskelig å konsentrere seg om det som blir sagt samtidig som man skal notere. Jeg valgte likevel å notere underveis i samtalen, siden samtalen var planlagt, med få temaer og ikke skulle strekke seg over tid.

Ved å notere underveis i en samtale for å lagre data, er jeg klar over at jeg kan ha mistet noe informasjon, og at flyten i samtalen ikke nødvendigvis ble optimal. Jeg kan også ha gått glipp av informantens kroppsspråk. Likevel ga denne samtalen meg mulighet til å få en mer fyldig bilde i forhold til inkludering, kommunikasjon og deltagelse.

Som nevnt var ikke intervjuene planlagt. Kontaktlærer og spesialpedagog ble spurt om de kunne tenke seg å gjennomføre ett intervju der og da med ovennevnte tema. Begge var positiv til det, og intervjuene ble gjennomført i løpet av uken jeg var på skolebesøk. I etterkant ser jeg at det kunne vært nyttig med lydopptak. Da ville jeg kunne samlet oppmerksomheten mer mot det som ble sagt, og vært mer «tilstede» i samtalen. Jeg kunne også hatt mulighet for å høre på intervjuene flere ganger i ettertid.

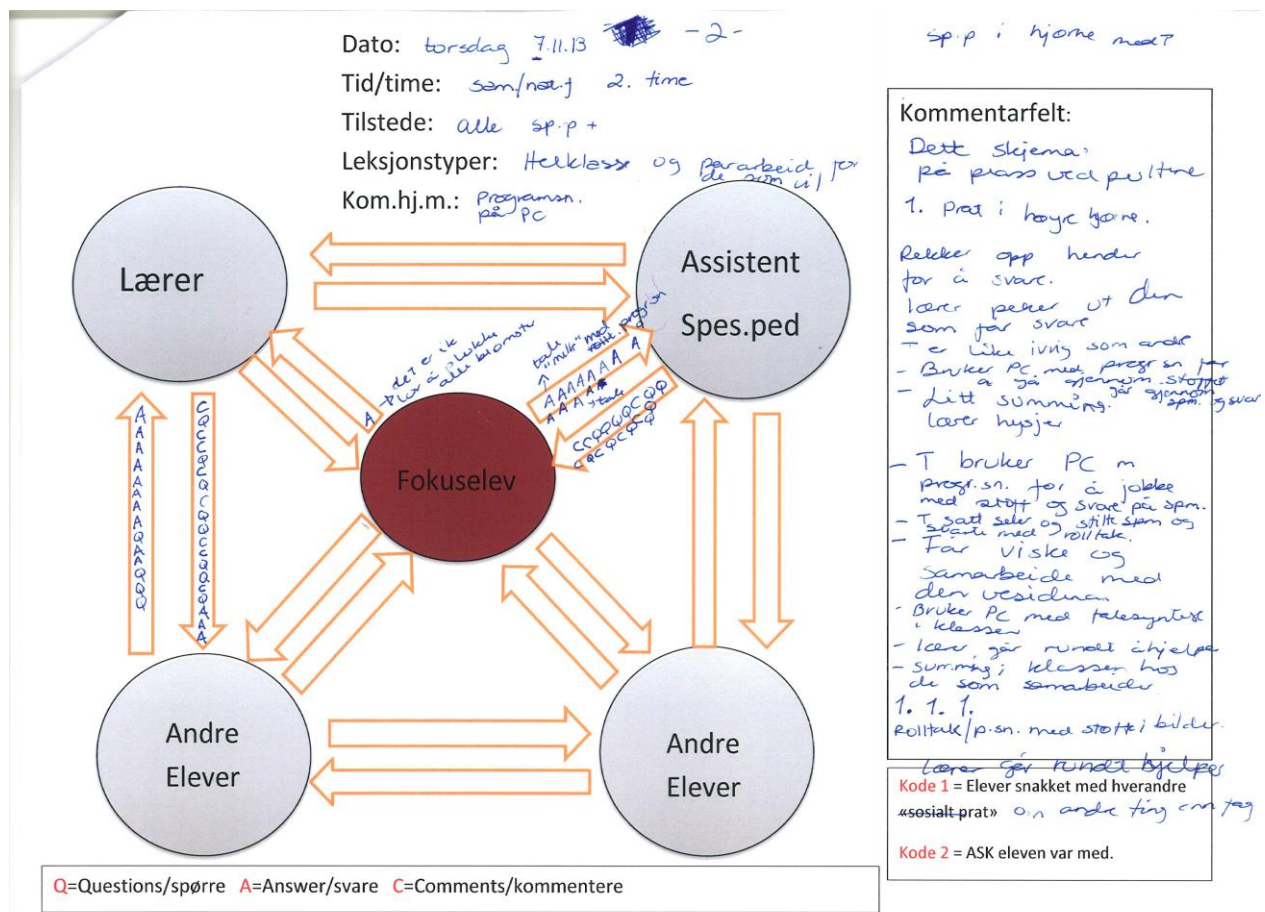
3.9 Registrering av data

Observasjon og intervju ble valgt som metode for innhenting av informasjon. Men hvordan registrere ulike utspill av kommunikasjon i en klasse? Oppsummering og refleksjoner fra samtaler ble registrert og notert ned underveis. Repstad (1998) skriver at det er flere muligheter for å registrere det som blir observert i felten. Han skriver videre at fravær av tekniske hjelpemidler under selve observasjonen gjør at kravene til hukommelsen blir ganske store. Postholm (2010) skriver at i enhver observasjon på et forsknings sted, bør forsker ha bestemt seg for hvordan det som observeres skal skrives ned og bevares. Hvordan skal jeg best ta vare på den informasjon jeg

får ved observasjoner i klasserommet? Johannessen m.fl. (2010) nevner også at under observasjoner er ikke hukommelsen tilstrekkelig base for lagring og registrering av data. De skriver at forskeren må registrere. Dette kan gjøres på ulike måter.

3.9.1 Sosiogram

I min studie har jeg valgt å skrive ned registreringer av data ved å benytte feltnotater. Dette i form av et sosiogram med mulighet for notater (vedlegg 1). Notatdelen ga meg mulighet til å beskrive konteksten som; plassering, stemning, arbeidsformer m.m. Feltnotatet utarbeidet jeg slik at jeg raskt kunne registrere de kommunikasjonsfunksjonene jeg spesielt ønsket å se nærmere på som; spørsmål, svar og kommentarer. I feltnotatet kunne jeg registrere det jeg så, og det jeg hørte som var relevant for min studie. Halvorsen (2008) kaller denne måten å observere på for strukturert observasjon. Det vil si at forskeren på forhånd har bestemte aktiviteter som skal observeres. Hensikten med sosiogrammet var først og fremst for å ha en base for registrering. Nedenfor vises et utsnitt fra sosiogrammet jeg brukte. Registreringen viser deler av kommunikasjonen som utspilte seg en torsdag 2. time. Fagene er naturfag og samfunnsfag som var slått sammen.



Figur 3. Utfylt sosiogram etter observasjoner.

Ovenfor vises et utsnitt fra et utfylt sosiogram etter observasjon i en skoletime. Pilenes retning viser fra hvem og til hvem kommunikasjonen går. Av praktiske grunner har jeg valgt å kode «spørsmål», «svar» og «kommentarer» til engelsk, fordi «spørsmål» og «svar» har like forbokstaver på norsk. Ved å bruke forbokstaver som koding av språkfunksjonene, kunne jeg gjennomføre mine registreringer hurtig. Det vi ser over er side to i et rent feltnotat. Notatet er i stikkordsform og beskriver situasjonen. Side 1 har en mer utfyllende beskrivelse av situasjonen og konteksten. Til sammen dannet dette tykke beskrivelser. Observasjoner i skoletimene krevde at jeg tok i bruk flere sosiogram.

Hvordan fungerte sosiogrammet som feltnotat i praksis? Sosiogrammet fungerte godt for hurtig registrering av spørsmål, svar og kommentarer i klasserommet. Til tider var det en utfordring å få med seg informasjon når jeg noterte ned utfyllende kommentarer i kommentarfeltet og samtidig skulle registrere hvem som snakket til hvem.

Postholm (2010) mener at det i en kvalitativ studie er vesentlig å gi grundige tykke beskrivelser for at leseren skal kunne oppleve beskrivelsen forståelig. Tykke beskrivelser skal beskrive både atferd og kontekst. Konteksten blir dermed en del av forståelsesrammen. Ifølge Postholm (2010) er tykke beskrivelser og ordrette sitater de mest kjente trekkene ved etnografisk tekst, og dessuten kjennetegn ved kvalitative tekster. I studien min har jeg prøvd å registrere og beskrive det fysiske miljøet, stemningen og plasseringer for å gjengi et mest mulig helhetlig bilde.

Etter innhenting av informasjon er det nødvendig og foreta et etterarbeid hvor man går systematisk gjennom datamaterialet. Hva er det som utpeker seg? Dette er fremstilt i kapittel 4 hvor jeg presenterer mine funn. I denne presentasjonen fremstilles dataene i tabeller, ved narrative historier, og direkte sitater.

3.10 Pilotundersøkelse

Halvorsen (2008) skriver at pilotstudie kan være aktuelt for å teste ut de verktøyene en har tenkt å benytte i undersøkelsen. Verktøyet for min observasjon, var sosiogrammet. Pilotundersøkelse fikk jeg anledning til å gjennomføre på en skole som jeg kjente fra tidligere. Jeg tok kontakt med skolen med spørsmål om å utføre min pilotundersøkelse. De var positive til det. Halvorsen (2008) skriver videre at de fleste av oss er dårlige observatører i starten. Det er krevende å observere samtidig som man skal registrere. Å observere på en hensiktsmessig måte forutsetter lang trening i å observere og etterpå registrere hva man har observert. Jeg erfarte at det å være i observatørrollen over tid var krevende. Jeg oppdaget også at det var nødvendig å gjøre noen endringer på mitt

observasjonsskjema. Pilotundersøkelsen ga meg trening i å være i observatørrollen. Jeg fikk en bedre teknikk og en bedre evne til observasjon i tillegg til at jeg ble bedre kjent med bruken av sosiogrammet.

3.11 Behandling av data

Halvorsen (2008) sier at det å bearbeide informasjon etter observasjon eller intervjuer er en omstendelig prosess. Postholm (2010) skriver at analyser som innebærer koding og kategorisering kalles deskriptiv analyse. Her finner man frem til mønstre og funn fra koding som danner denne formen for analyse.

Etter gjennomført observasjonen og samtaler ble mitt materiale samlet og delt inn i ulike deler. Det å skrive ned fullstendige referater kalles for transkripsjoner, det vil si og systematisere disse på en eller annen måte. Videre sier Halvorsen (2008) at dersom en baserer sine analyser på feltnotater er det viktig at de er så konkrete som mulig.

Bruk av videoopptak ville gitt meg et litt annet materiale og jobbe med. Uansett hvor flink man er til å observere og notere vil nødvendigvis mye informasjon gå tapt når man tar feltnotater. Forhold som kan gå tapt kan være tonefall, kroppsspråk, utveksling av blick og lignende. Ved bruk av videoopptak ville jeg fått mulighet til å gjengi materialet mer rett, med kanskje en mer utfyllende beskrivelse av virkeligheten. Det hadde gitt meg muligheten til å se på materiellet mitt flere ganger. Kanskje blitt oppmerksom på nye episoder, og fått en fyldigere forståelse av det som skjer. Analyser og bearbeiding av videomaterialet er tidsmessig krevende. I forbindelse med denne studien så jeg det slik at jeg ikke hadde kapasitet på grunn av tidsbruk og arbeidsmengden det vil være med en slik innsamlingsstrategi. Derfor valgte jeg og ikke benytte meg av videoopptak, men heller en kvantitativ og kvalitativ registrering av observasjoner og intervju. Som et hjelpemiddel for å analysere og tolke kvantitativ og kvalitative data er klassifikasjon til stor hjelp (Halvorsen, 2008). Postholm (2010) sier at koding er den delen av analysen hvor forskeren går nøye gjennom sitt materiale, sammenligne og dele det inn i grupper.

Observasjoner fra klasserommet er fremstilt i tabeller og søylediagram som fremkommer i kapittel 4. Under transkribering, har jeg telt antall registrerte kommunikative utspill i forhold til; spørsmål, svar og kommentarer og registrert dem i tabellen. På denne måten har jeg fått en kvantitativ fremstilling av ovennevnte kommunikative funksjoner.

Intervjuene med spesialpedagog og kontaktlærer ble transkribert og systematisert ved hjelp av fargekoder i forhold til tema jeg ønsket utdypet. Rødt har vært det som omhandler deltakelse og

kommunikasjon. Gult har vært det som omhandlet inkludering. I feltnotatene benyttet jeg også samme fargesystemet for å kode innholdet i kommentarfeltet i sosiogrammet.

3.12 Utvalg og rekruttering av informanter

Ved utvelgelse av informant måtte jeg ta stilling til en rekke spørsmål. Skulle jeg ha en eller flere informanter? Ordet «informant» antyder at man skal få informasjon om noe. Informanten kjenner til noe som kan bringes videre (Postholm, 2010). Informanten som bruker ASK i min studie benevner jeg også som «fokuselev».

Vedeler (2009) sier at utvalg av informanter må velges ut fra hvor informasjonsrike de vil være i forhold til tema og forskerfokus. Thagaard (1998) skriver at i kvalitative studier har man mulighet til å velge relativt små utvalg og benytte strategiske utvalg, det vil si at informantene velges ut på en måte som er hensiktsmessig for problemstillingen. Videre hevder han at utvalgets størrelse må vurderes ut fra formål og ut fra hvor mye tid en har til rådighet. I min studie kunne jeg ønsket å få mulighet til å foretatt flere strategiske utvalg – altså skoler/klasser som var gode på deltakelse og inkludering. Det kunne vært interessant å få muligheter til å utført observasjoner og intervjuer ved en skole til. Hvordan ville kommunikasjonen i klassen fremstått der? Rekruttering av informanter viste seg å ikke være så enkelt. Det var en utfordring å finne en elev som bruker ASK, og som var inkludert i klassen. Også sett i forhold til tidsaspektet for min studie og tiden jeg har hatt til rådighet, har jeg begrenset studien til kun en klasse.

Med bakgrunn i ovennevnte søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om tillatelse til å gjennomføre studiet. Jeg fikk raskt svar om godkjenning (vedlegg 2). Deretter utarbeidet jeg invitasjonsbrev om forespørsel og informasjon for deltakelse i mitt prosjekt (vedlegg 3) samt et samtykkeskjema til foreldre i klassen hvor observasjonen skulle gjennomføres (vedlegg 4). Dette skrevet inneholdt informasjon om hvem jeg er, prosjektets formål og hvordan jeg har tenkt å gjennomføre studie. Det ble også opplyst om prosedyrer i forhold til anonymisering, taushetsplikt og deltageres rett til å trekke.

Elever som benytter ASK i sin kommunikasjon er en marginal gruppe, og det var en utfordring å få tilgang til informanter. For å få tilgang til en klasse med en elev som bruker ASK, tok jeg kontakt med flere institusjoner, skoler og organisasjoner. Jeg ringte først og presenterte meg om mitt prosjekt. Flere sa seg villig til å hjelpe meg med å få tilgang til informanter. Deretter sendte jeg samtykke og informasjonsskjemaene til ovennevnte, og de videresendte til foreldre som hadde barn som bruker ASK. Johannessen m.fl., (2010) kaller det for et strategisk utvalg når forskeren

har en klar oppfatning av hvem som skal delta i undersøkelsen. Jeg fikk liten respons på mine henvendelser. De fleste skoler jeg fikk positiv respons fra var det ulike årsaker til at informantene ikke passet inn i mitt studie. En av årsakene var at flere av elevene som benyttet ASK viste seg og ikke å være inkludert i klassen.

På grunn av tidsbegrensinger, og liten tilgang på informanter, endte jeg opp med å benytte kun en skole som informanter til min studie.

3.13 Hermeneutikk og forforståelse

Hermeneutikk betyr fortolkningslære og handler om å fortolke meningsfulle fenomener og å beskrive betingelsene for at oppfatning av mening skal være mulig (Dalland, 2004). Johannessen m.fl., (2010) skriver at hermeneutikk dreier seg om å fortolke og søke en helhetlig forståelse av menneskenes livsverden. Det betyr at jeg i min oppgave påvirker det jeg forsker på og hvordan jeg tolker data. Det vil være en vekselvirkning mellom teksten, teorien og meg som påvirker min forståelse. Dette gjør seg gjeldende under hele prosessen og kalles den hermeneutiske spiral.

Hermeneutikk er en vitenskapsteoretisk retning som tar utgangspunkt i et prinsipp å forstå eller fortolke en handling ved å undersøke hva slags intensjoner som ligger bak. En søker etter mening og en helhetlig forståelse (Halvorsen, 2008). Den hermeneutiske sirkel benevnes ofte innenfor kvalitative metoder. Den hermeneutiske sirkel viser til at all fortolkning er i bevegelse mellom det man skal tolke, konteksten, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse. Målet er å finne viten ved å avdekke den opprinnelige mening eller en mest mulig helhetlig fortolkning (Johannessen m.fl., 2010).

Egen førforståelse har betydning for hvordan man forstår og tolker data som kommer frem i forskning (Johannessen m.fl., 2010). Som forsker må man være klar over at man ikke kan legge bort sin forforståelse. Man må være seg den bevisst og må belyse den for seg selv og andre. Alle mennesker møter verden med en forståelse. Denne forståelsen er nødvendig for å forstå virkeligheten. Vi bruker denne kunnskapen og oppfatningen om virkeligheten til å tolke det som skjer rundt oss (Johannessen m.fl., 2010). For min oppgave vil den teorien jeg har lagt til grunn for problemstillingen og min egen førforståelse ha betydning for hvordan jeg velger å gå frem for å løse oppgaven, og hvordan jeg forstår og tolker data som kommer frem. Både av oppgavens tema, min bakgrunn og utdanning tilsier at jeg har en forforståelse som har påvirket mine valg. Videre har min forforståelse påvirket hva jeg ønsker mer konkret å se etter. Jeg har møtt forskningsfeltet med mine antagelser og min bakgrunn. Jeg må derfor være klar over at

observasjonene mine og også mine analyser og drøftinger påvirkes av min forforståelse. Postholm (2010) sier at forforståelse, leste teorier og undersøkelsesspørsmål legger grunnlaget for et deduktiv³ møte med praksisfeltet. Forskeren er et viktig instrument i kvalitativ forskning, og intensjonen er at forskeren skal møte feltet og datamaterialet med et åpent sinn. Dette gjelder også for analysearbeidet. Forfatteren skriver videre at den analysen som blir gjort vil farges av forskerens egne perspektiver.

3.14 Prosjektets kvalitet – reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper innen forskning. For at forskning skal ha relevans og bli ansett som troverdig bør den være pålitelig og gyldig (Ringdal 2012).

3.14.1 Reliabilitet

Kvale (2007) skriver at reliabilitet henviser til pålitelighet av resultatene. Halvorsen (2008) mener at det normale kriteriet på reliabilitet er at resultatene skal kunne gjentas og reproduseres. I hvilken grad kan en studie etterprøves? Vil man oppdage samme fenomen?

Halvorsen (2008) skriver at observasjon i felten sjelden er standardisert, og dermed blir reliabiliteten bli lav. Han skriver videre at slike studier er særlig egnet for mindre grupper, og muligheten for å generalisere er liten. Dette med bakgrunn i at en ikke kan si noe om hvor representativt det en har funnet i den studerte gruppen er for andre grupper.

I min undersøkelse med bruk av bl.a. observasjon som metode er det rom for å drøfte reliabiliteten. Fikk jeg registrert all turtaking? Fikk jeg med meg kommunikative initiativ fra elevene når jeg var opptatt med å skrive ned mine observasjoner? Når man ikke benytter videopptak i en observasjonssituasjon er det større muligheter for at man går glipp av hendelser som burde vært registrert og dermed påvirke påliteligheten av resultatene. Skrivning underveis kan være forstyrrende for den som observerer. Og også den som blir observert. Selv om det kan være vanskelig å oppnå høyst mulig reliabilitet i denne undersøkelsen har jeg prøvd å styrke påliteligheten ved å beskrive mitt valg av utvalget, metode for datainnsamlingen og analysen. Vider har jeg lagt ved skjema som er benyttet til observasjon og jeg har beskrevet teori som er bakgrunn for undersøkelsen. I en oppgave som denne, kan det være vanskelig for andre å skulle etterprøve resultatene. Jeg har prøvd å beskrive hva jeg har gjort underveis nøyaktig slik at oppgaven blir så «gjennomsiktig» som mulig

³ Deduktiv metode beskriver Johannessen m.fl. (2010) som det å utlede fra det generelle til det konkrete. «Fra teori til empiri».

Postholm (2010) skriver at validitet dreiser seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke. Forfatteren skriver videre at validitet er knyttet til troverdigheten av undersøkelsen. Videre kan validitet handle om hva jeg fikk med meg av det som skjedde i de observerte situasjonene. Fikk jeg med meg alt som skjedde i kommunikasjonssituasjonen mellom lærer og elever? Johannessen m.fl. (2010) skriver at ekstern validitet viser hvorvidt vi kan overføre resultatene til andre utvalg og situasjoner. Her er spørsmål om resultatene jeg har fått i denne undersøkelsen gjelder kun det fenomenet jeg har undersøkt eller om det er overførbart til andre lignende situasjoner.

Og utføre observasjoner over tid kan være krevende. Jeg vet at under mine observasjoner var det øyeblikk hvor jeg var uoppmerksom. Jeg vet også at jeg ved enkelte anledninger var opptatt med å notere ned informasjon, og dermed gikk jeg glipp at den kommunikasjonen som utspilte seg i klasserommet. Jeg er også klar over at jeg innimellom var uoppmerksom, eller avledet av hendelser i klasserommet som ikke var relevant for min studie. Ovennevnte vil naturlig nok prege validiteten. Jeg mener likevel at det jeg har registrert av data kan være med på å gi en viss pekepinne på hvordan kommunikasjon kan fremstå i en klasse når en av elevene bruker ASK.

Generalisering i forhold til min oppgave lar seg ikke nødvendigvis gjøre. Kvalitative studier innebærer fordypning i data der den enkelte bidrar med mer og dypere informasjon. Samtidig kan dette være en svakhet i materialet. Jeg har kun observert i en klasse over 3 dager i syv timer. Syv timer er ikke mye, jf. krav til tidsbruk i tradisjonelle etnografiske studier. Ville resultatene fra min studie fremstått annerledes dersom jeg kunne vært tilstede i klassen for observasjon over lengre tid?

3.15 Feilkilder i kvalitativ forskning

Halvorsen (2008) skriver at en sentral feilkilde ved observasjonsmetoden, er at den informasjonen som innhentes kan være påvirket av forskerens tilstedeværelse. Informantene kan opptre slik de tror forskeren ønsker eller at de forteller ham eller henne det de tror vedkommende ønsker å høre. Forfatteren skriver videre at andre feilkilder i kvalitativ forskning kan være om forskeren virkelig var i en slik posisjon at han eller hun var i stand til noenlunde korrekt å observere og registrere det som skjedde.

Halvorsen (2008) skriver videre at forskeren kan være forutinntatt og bevisst eller ubevisst registrere informasjon som støtter opp under konklusjonen, eller bevisst eller ubevisst utelater

informasjon? Forfatteren nevner at når resultatene formidles kan egne konklusjoner understøttes med selektive sitater fra intervjuer eller observasjoner.

3.16 Etiske hensyn

Kvale (2007) skriver at etiske avgjørelser hører med til hele forskningsprosessen og ikke til noen enkelt del. Johannessen m.fl., (2010) skriver at forskning må underorden etiske prinsipper og juridiske retningslinjer som personopplysningsloven og Datatilsynet. Under hele forskningsprosessen bør man ta etiske overveielser.

Postholm (2010) skriver at dersom det skal gjennomføres forskning i klasserommet, må rektor gi sin godkjenning før forskningsarbeidet tar til. I tillegg til at rektor ga sitt samtykke til min studie i klasserommet, ble foreldre/foresatte informert i skriftlig form og gjort oppmerksom på at undersøkelsen var frivillig, og med mulighet for å trekke seg når som helst (vedlegg 3). Avtalen med spesialpedagog/lærer ble også formalisert for forskningsarbeidet tok til (vedlegg 3).

I følge NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, skal alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger meldes til personvernombudet for forskning. Dette for å forsikre de som gjøres til gjenstand for forskning konfidensialitet. Mitt prosjekt ble startet opp umiddelbart etter godkjenning. All informasjon er blitt behandlet konfidensielt. Materialet er anonymisert/manipulert slik at informasjon, personer og institusjoner ikke skal kunne gjenkjennes. Materialet fra observasjon og intervjuer vil bli slettet etter bruk. Oppgaven er sendt skolen slik at de har fått mulighet til å lese gjennom arbeidet for godkjenning før oppgaven ferdigstilles.

3.17 Presentasjon av informantene

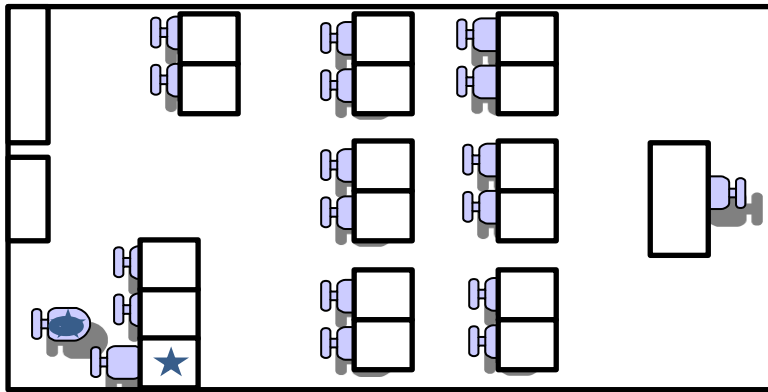
Skolen som jeg besøkte for å samle inn informasjon til min studie er en 1-10 skole. Skolen ble bygd under industrireiseing på midten av forrige århundre. Det er mellom 70 og 80 ansatte ved skolen. Skolen ligger i et boligområde skjermet for trafikk i rolige omgivelser. I det følgende vil jeg presentere informantene som har bidratt med informasjon i min studie; spesialpedagogen, kontaktlærer, klassen og fokuseleven.

3.17.1 Arenaen

Skolen har ca. 400 elever, og er plassert i en liten bygd. Det er lite trafikk, og mye natur rundt. Skolegården er romslig, med mulighet for ulike aktiviteter som ballspill, klatring, huske m.m. Skolen har eget musikkrom og gymsal som ligger adskilt fra hovedbygget. Det er

undervisningsfløyer over to etasjer. I samme fløy som undervisningsrommene, er det også mindre grupperom hvor det foregår opplæring i mindre grupper. Administrasjonen ved skolen består av en rektor og en inspektør. I tillegg har skolen en spesialpedagogisk ansvarlig som bistår i forhold til utarbeidelse av IOP, innkalling til møter å skrive søknader om hjelpemidler bl.a.

Klasserommet hadde en tradisjonell utforming som vist i figur 4.



Figur 4 viser plassering av elevene i det faste klasserommet. Arbeidsbordet til fokuselev er merket med stjerne. Sitteplass til spesialpedagog er merket med sirkel og er plassert på venstre side av fokuseleven.

Arbeidsbord til lærer er fremst i klasserommet, og elever som sitter sammen to og to vendt mot lærert/tavlen. Med sin fysiske utforming kommuniserer klasserommet en tradisjonell pedagogikk?

Timeplanen til klasse 5b strukturerer innholdet i hverdagen. Den sier noe om hva elevene skal jobbe med, og tidsbruken. Timeplanen signaliserer en tradisjonell pedagogisk praksis med undervisningstimer og friminutt. Midt på dagen er det satt av en lengre matpause.

3.17.2 Spesialpedagog/ Kontaktlærer

Spesialpedagog er førskolelærer med fordypning i spesialpedagogikk. Hun har vært ansatt som spesialpedagog for fokuseleven siden eleven startet i 1. klasse. Hun viser stor interesse og engasjement for både inkludering og alternativ og supplerende kommunikasjon. På skolen er spesialpedagog ansatt i 50 % stilling, og følger da fokuseleven i noen av skoletimene.

Spesialpedagogen har tilpasset kommunikasjonshjelpemidlet for fokuseleven. Spesialpedagog får informasjon fra kontaktlærer om undervisningstemaer klassen skal jobbe med. Spesialpedagog kan dermed tilrettelegge opplæringen for fokuseleven både i forhold til kommunikasjon og innlæring av fagstoff. Kontaktlærer er utdannet allmennlærer, og har ansvar for å utarbeide opplæringsplaner for klassen. Kontaktlærer og spesialpedagog samarbeidet i liten grad om dette.

Mens jeg var tilstede hadde kontaktlærer elevsamtaler med flere av elevene. Kontaktlærer hadde ansvar for klassen som helhet.

3.17.3 Klassen

Klassen består av 17 elever. Noen flere jenter enn gutter. De bruker et fast klasserom, bortsett fra musikktime og gymskole. Elevene er plassert permanent sammen to og to. Fokuselev sitter sammen på en rekke med tre elever på bakerste rad. Klassen blir omtalt som inkluderende, rolige, «en flott gjeng». Lærerne nevner at det er mange i klassen som er ivrig å jobbe med det faglige. De har en positiv omgangstone og er oppmerksomme og hjelpsomme. I friminuttene må alle elevene ut i skolegården. Skolegården fungerer som en sosial arena for elevene.

3.17.4 Fokuselev og hjelpemidler

Fokuseleven i min studie er en elev på mellomtrinnet som bruker ASK. Eleven har en diagnose som bl.a. rammer den motoriske funksjonsevnen. Dette rammer slik at fokuseleven har vansker med å produsere lyd, og dermed snakke. Diagnosen innebærer i tillegg store synsvansker.

Fokuseleven går, men har noe ustødig gange. Ved produksjon av skriftlig tekst benytter fokuseleven stort sett tastatur og datamaskin. Ut fra det jeg observerer, er en usedvanlig blid og lærevillig elev. Fokuseleven deltar i timene, og i friminuttene er fokuseleven sammen med medelever ute i skolegården. Fokuseleven i min studie benyttet seg av ulike hjelpemidler. For kommunikasjon brukte eleven rolltalk og datamaskin med programvaren Programsnekkeren. Programsnekkeren er programvare som brukes til å bygge opp kommunikasjonshjelpemidlet. Rolltalk er et mobilt kommunikasjonshjelpemiddel hvor man kommuniserer ved å velge felt med bilder eller tekst som har innlest eller syntetisk tale.



Figur 5. Bilde viser en side fra kommunikasjonsoppsett i Rolltalk som viser mulighet for å uttrykke ulike kommunikasjons behov.

Som vist på bildet kan man enten bruke bildene som følger med rolltalk, fotografier, symboler eller tekst for å kommunisere. Rolltalken til fokuseleven hadde et stativ med hjul, slik at den var enkel å flytte med seg mellom ulike rom.

På sin faste plass i klasserommet brukte fokuselev PC med samme programvare som på rolltalk. På grunn av synsvansker brukte fokuseleven lese-tv. Lese-tv er et teknisk hjelpemiddel som forstørrer tekst og bilder på en skjerm slik at personer med redusert syn kan lese bøker, samt se på bilder og lignende. Fokuseleven i min studie benyttet lese-tv til å lese i fagbøker samt ved skriving av tekst. Fokuseleven kunne da se både blyanten, boka og det fokuseleven produserte på papiret forstørret på skjermen.



Figur 6. Lese-tv som viser skrevet tekst.

Vider benyttet fokuselev seg av et kombinert nær og avstandskamera som var koblet mot datamaskinen. Med den kunne fokuseleven zoome inn tavla, læreren og medelever ved behov. Fokuseleven kunne også benytte den på nært hold for å lese i bøker og ved skriftlig arbeid.



Figur 7. Nær og avstandskamera.

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

Nær og avstandskameraet var koblet mot elevens datamaskin. Fokuseleven kunne ved enkle tastetrykk avgjøre tilgangen til kommunikasjonsoppsettet, nær og avstandskameraet eller annet materiell på sin datamaskin.

4.0 Presentasjon av funn

Jeg kom til skolen tidlig mandag morgen. Jeg var spent og forventningsfull. Jeg har kun hatt samtale på telefon og mailkontakt med spesialpedagog, så dette vil være mitt første møte. Skolen ligger i en liten bygd, og er større enn jeg har sett for meg. Jeg vandrer rundt i korridorene, og finner frem til administrasjonen. Damen i resepsjonen er imøtekommende og hjelpsom. Hun følger meg til lærerværelset og presenterer meg for kontaktlærer til 5b. Vi drikker kaffe og snakker sammen før første time begynner. I første time er det musikk. Sammen går vi til elevene som venter i en uryddig rekke og småprater utenfor klasserommet. Musikkrommet er i et annet bygg, så vi må gå sammen over skolegården. Jeg leiter med blikket etter min fokuselev. Jeg venter å se en som skiller seg ut, en som er litt «annerledes». Men jeg ser det ikke ved første øyekast. Fokuseleven er en i mengden⁴.

De neste dagene tilbringer jeg mange timer på skolen. I klasserommet er jeg for å observere. Til sammen observerer jeg 5 timer og 2 ganger 15 minutter i klasserommet. Jeg er til stede i klassen i fagene naturfag, samfunnsfag, matematikk, norsk og musikk. Etter observasjoner i klasserommet får jeg anledning til å bruke et rom hvor jeg kan sitte uforstyrret og skriver ned refleksjoner.

Opgavens problemstilling «Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon»? har ført meg ut i felten for å prøve å få et svar. Tilnæringsmåter som jeg har benyttet for å få et best mulig svar på problemstillingen er observasjoner i klasserommet og intervjuer med spesialpedagog og kontaktlærer. Postholm (2010) skriver at kvalitative analyser begynner allerede med forskerens første blick. Hun nevner videre at datainnsamling er en aktiv bearbeidelse, og at analysene ikke er ferdige når alt materiale er samlet inn, snarere tvert imot. Etter at materialet er samlet inn blir likevel dataanalysen mer i sentrum. I dette kapittelet vil jeg sette datamaterialet i fokus, og vise til resultatene fra mitt feltarbeid. Det bilde jeg nu presenterer er et utsnitt av det jeg fikk se og høre av det som fant sted i klasserommet.

4.1 «Bilder» fra klasserommet

Hvilken arbeidsmåte, innhold og samhandlingsformer som dominerer i klasserommet vil være betydningsfullt for hvordan kommunikasjonen i klassen fremtrer. I dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over observerte timer i 5b og prøve så godt som mulig og gjengi «livet» - «det som skjedde» i klasserommet med mitt blick spesielt for kommunikasjon. Jeg vil prøve å synliggjøre dette ved å gjengi «bilder» og vise til tabeller med registreringer av kommunikasjon fra de timene

⁴ Utsnitt fra utskrift av feltnotat

jeg var tilstede. Klette (2003) viser til klasseroms forskning hvor det fremgår at det mest fremtredende kommunikasjonsformen i klasserommet er spørsmål, svar og kommentarer. Det er bakgrunnen for at jeg har valgt å se spesielt på disse kommunikasjonsformene.

Mandag 1. time. Musikk.

Tilstede: 13 av 17 elever, en musikk lærere og en assistent.

Tilgjengelig kommunikasjons hjelpemiddel: Ingen.

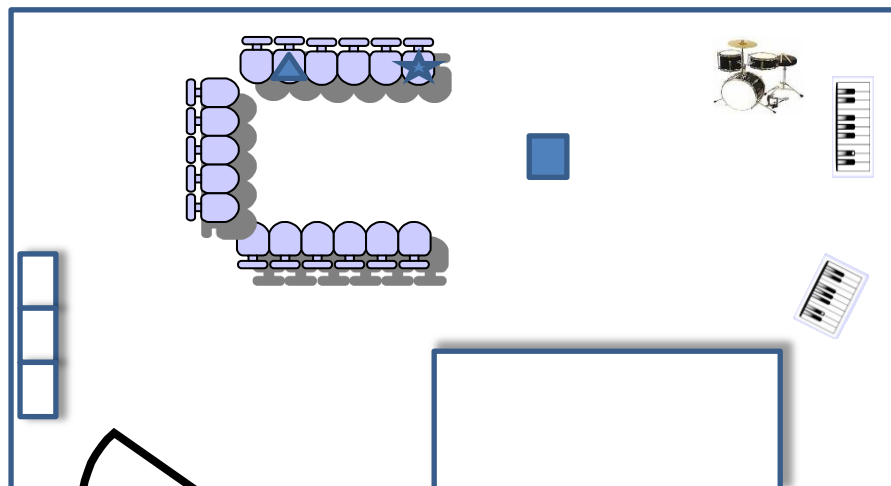
Mandag morgen. Elevene venter utenfor klasserommet. De snakker sammen og er i bevegelse.

Fokuseleven er deltagende. Lærer kommer og samler elevene på en rekke. To og to.

Musikkrommets plassering er i et annet bygg. Elevene går sammen med lærer over skolegården, ned en trapp, under en gangbru og inn i garderoben ved musikkrommet. Fokuselev har motoriske utfordringer, og det byr på utfordringer å gå ned trappa. Fokuseleven viser dette ved å bli stående på øverste trinn. Umiddelbart kommer en av jente i klassen og rekker henne hånden. Sammen går de videre. I garderoben kler de av seg. Nå er det litt latter og tøys. Fokuseleven deltar delvis, assistenten hjelper fokuseleven med å ta av skoene.

Musikkrommet er lyst og trivelig. Det er et stort rektangulært rom med vinduer på den ene langsiden. Midt på den ene andre langsiden er det en liten scene med mikrofoner på stativ.

Foran i rommet er det piano, slagverk og key-board. Bak i klasserommet er det hyller og skuffer hvor det blir oppbevart sanghefter, rytmeinstrumenter m.m.



Figur 8. Musikkrommet. Fokuseleven sin plassering er merket med stjerne. Assistenten sitter på sete merket med trekant. Læreren er plassert foran elevene og er symbolisert med en blå firkant.

Lærer kommer inn i musikkrommet. Elevene sitter i en hesteko bakerst i klassen, og lærer er plassert foran dem. «Skal vi synge?»⁵ spør lærer. «Jaaa» svarer elevene i kor. Lærer spiller gitar, og de synger en velkomstsang hvor alle navn blir nevnt. De fleste av guttene er samlet på midten i hestekoen. De snur seg mot hverandre, er urolige og prater. Blir snakket til av lærer som ber dem være stille. Videre synger de sanger fra en sanghefte. Fokuselev tar kontakt med eleven som sitter ved siden av. Fokuselev har ikke med seg kommunikasjonshjelpemidlet. Måten fokuseleven tar kontakt, er ved å berøre armen til medeleven. «Aaaa» sier fokuseleven, og får hjelp til å åpne heftet på riktig side.

«Nå skal vi synge aktivitetssangen» sier lærer og ser utover klassen. «Hoppe» svarer en av elevene. Deretter synger de aktivitetssangen og hopper. Lærer spør etter hvert vers hvilken aktivitet de skal gjøre, og det er mange elever som rekker opp hånden og svarer. Lærer spør direkte fokuseleven om «hva skal vi gjøre nu?». Lærer bruker tid og venter på svar, «klappe» uttrykker fokuseleven. Fokuseleven prøver å uttrykke dette med tale, og viser sitt ønske ved å klappe. Fokuseleven smiler. Så synger de videre mens de klapper. Lærer var aktiv turfordelere og så ut til å legge betydelig vekt på at flest mulig elever skulle svare/bidra.

Lærer informerer om at de skal ha samspill. «Hvem vil synge i mikrofon?». Fokuseleven er raskt oppe med hånden. Deretter går fokuseleven opp på scenen og stiller seg ved mikrofonen. To andre elever får også anledning til å synge. De gjennomfører et samspill med sang og ulike instrumenter som bærer preg av at de må ha øvd på tidligere.

Videre presenterer lærer en ny sang. Alle elevene følger nå oppmerksomt med. Deretter setter elevene den nye sangen i sangheftet. Fokuseleven strever med å sette arkene i permene og får hjelp hos musikk læreren.

Avslutningsvis gjennomfører de en samspillsøvelse hvor de går sammen to og to. Organiseringen instrueres av lærer. En ligger, den andre utfører ulike aktiviteter på ryggen som «tappe», stryke m.m. Slik fortsetter det til timen er slutt. Den dominerende undervisningsmåte har vært lærerledet undervisning⁶ med innslag av samspillsaktiviteter. Selv om læreren ledet timen, var elevene hele tiden aktive. Timen bar preg av mye positiv tilbakemelding fra lærer. Det var god stemning, og strukturen på timen var tydelig.

⁵ Direkte tale er i fra feltnotatene og referert i kursiv.

⁶ Lærerledet undervisning er en samlebetegnelse Klette (2010) benytter når lærer forteller/foreleser/forklarer/instruerer/gir beskjed til oppgavene og helklassesamtale og klassen lytter/hører på lærer og svarer på spørsmål/diskuterer.

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

Elevene var engasjert og aktive i timen, og det var god stemning. Alle fulgte med på hva lærer sa. Lærer ga mye positiv tilbakemelding som «flott», «kjempefint» o.l. Dette er registrert som kommentarer i tabell 1.3. Tabellen nedenfor viser antall språkhandlinger innenfor utvalgte områder som jeg registrerte denne musikkturen:

Tabell 1.1 under viser at læreren rettet spørsmål mot hele klassen 16 ganger. Læreren stilte spørsmål direkte til fokuseleven tre ganger. Elevene stilte ikke spørsmål til det faglige innholdet. Fokuseleven stilte spørsmål til en annen elev to ganger for å be om hjelp. Dette uttrykte fokuseleven ved hjelp av kroppsspråk og forsøk på tale.

Questions		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		16	3	0
	Alle	0		0	0
	Fokuselev	0	2		0
	Spes ped	0	0	0	

Tabell1.1.

Tabell 1.2 under viser forekomsten av svar fra denne musikkturen. Tabellen viser at lærer svarer på et spørsmål fra en samlet klasse en gang. Lærer hadde rettet spørsmålene mot hele klassen, og deretter spurte han enkeltelever som hadde hånden oppe og/eller at de ble valgt av læreren som turfordeler. Elevene i klassen svarer ni ganger. Fokuselev svarer på spørsmål fra lærer fire ganger. Musikklærer var spesielt oppmerksom og opptatt av fokuseleven, og at fokuseleven skulle få muligheter til å svare.

Answer		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		1	0	0
	Alle	9		3	0
	Fokuselev	4	0		0
	Spes ped	0	0	0	

Tabell 1.2

Tabell 1.3 under viser frekvensen av kommentarer denne timen. Tabellen viser fire kommentarer fra lærer. Medelever kommenterer to ganger til læreren. Fokuseleven kommenterte ikke.

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

Comments		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		4	0	0
	Alle	2		0	0
	Fokuselev	0	0		0
	Spes ped	0	0	0	

Tabell 1.3

Ved å gå inn på den transkriberte versjonen av sosiogrammet, ser vi timen bærer preg av at det var lærer som stilte spørsmål og elevene svarte. Det var lærer som styrte kommunikasjonen. Fokuselev hadde ikke kommunikasjonshjelpemiddel tilgjengelig. Men på tross av dette ser vi ut i fra tabell 1.2 at fokuseleven har svart 4 ganger. Ved to anledninger var musikk lærer spesielt oppmerksom på at fokuselev skulle få mulighet til å svare. Det høye svartalet fra fokuseleven er slik jeg opplevde på grunn av at lærer viste en spesiell interesse for deltakelse for alle. Vi kan også lese av tabellen at de andre elevene tilsammen har svart ni ganger. Vi kan videre lese av tabellene at fokuseleven har stilt spørsmål to ganger. Det jeg registrerte ved et tilfelle var at fokuselev tok initiativ til samtale fordi fokuseleven hadde behov for hjelp med å finne frem i sangboken. Fokuseleven tok på skuldrene til eleven ved siden av, prøvde å artikulere samtidig som fokuseleven holdt frem sangboka.

Fokuseleven har i denne timen svart flere ganger enn som det som var gjennomsnittet for denne timen. Siden faget er musikk, og aktivitetens hovedintensjon var samspill det å gjøre aktiviteter sammen, var det relativt lite samtaler denne timen.

Mandag 2. time. Norsk.

Tilstede: 13 av 17 elever. Spesialpedagog og lærer.

Kommunikasjonshjelpemiddel: Rolltalk.

Norsktimen er på klassen sitt faste klasserom. Før timen er startet er det litt små prating og bevegelse. Lærer kommer, og alle hilser «god morgen». Foran i klasserommet er det white-board tavle. På tavla står skrevet ukens mål. Foran er det en dagsplan med symboler for aktiviteter for dagen og hvem aktivitetene skal foregå samens med. Første del av timen er lærerledet helklasseundervisning. Lærer forklarer/gir beskjed om oppgavene som skal utføres. Klassen lytter og svarer på spørsmål. De skal jobbe i arbeidsboken. Elevene går til hyllene bakerst i klassen og

henter bøkene. Det foregår rolig, og det er tydelig at dette er et innøvd mønster. Hoveddel av timen er individuelt arbeid⁷. Lærer går rundt mellom elevene. Noen av elevene ber om hjelp. Lærer kommer bort til dem og snakker med dem.

Spesialpedagog sitter sammen med fokuselev nede i høyre hjørne av klasserommet.

Spesialpedagog hjelper til med å koble opp utstyr som lese-tv og datamaskin. Alle elevene jobber med skriftforming. Også fokuselev. fokuseleven jobber med skriftforming, og har tilpassede oppgaver.

Tabell 2.1 under viser at lærer retter spørsmål mot hele klassen 13 ganger. Elevene stilte faglig spørsmål til lærer 1 gang, og 2 spørsmål til de andre elevene i klassen. Spesialpedagogen stilte 1 spørsmål til lærer og rettet 11 spørsmål i forhold til det faglige arbeidet til fokuseleven.

Questions		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		13	0	1
	Alle	1	2	0	0
	Fokuselev	0	0		0
	Spes ped	1	0	11	

Tabell: 2.1.

Tabell 2.2. under viser forekomsten av svar på faglige spørsmål i denne timen. Tabellen viser at lærer svarer på spørsmål fra en samlet klasse 1 gang. Elevene i klassen svarte på spørsmål fra lærer 9 ganger, og svarer de andre elevene i klassen 2 ganger. Fokuselev har svart spesialpedagog 12 ganger, og spesialpedagog har svart lærer 1 gang.

Answer		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		1	0	0
	Alle	9	2	0	0
	Fokuselev	0	0		12
	Spes ped	1	0	0	

Tabell: 2.2.

Tabell 2.3. som er presentert under, viser forekomsten av kommentarer i denne timen. Tabellen viser at lærer har kommentert noe til en samlet klasse 2 ganger. En samlet klasse har kommet med kommentarer til læreren 3 ganger. Fokuselev har ikke kommentert. Spesialpedagog har kommentert til lærer 1 gang.

⁷ Individuelt arbeid er en samlebetegnelse Klette benytter når klassen jobber individuelt/sitter stille og lærer gir individuell hjelp/sitter ved kateteret.

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

Comments		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		2		0
	Alle	3			0
	Fokuselev	0	0		0
	Spes ped	1	0	1	

Tabell: 2.3

Den dialogen som gjenspeiles av tabellene bærer preg av lærerledet undervisning hvor lærer stiller spørsmål og elevene svarer. I tabellene er det ikke registrert spørsmål fra fokuseleven.

Fokuseleven jobbet med støtte fra spesialpedagogen. I siste del av timen hvor det foregikk individuelt arbeid var det dialog mellom spesialpedagog og fokuselev. Tabellen viser at dialogen for det meste består av spørsmål og kommentarer fra spesialpedagog, og svar fra fokuselev.

Mandag 4. time. Samfunnsfag.

Tilstede: 13 av 17 elever. Spesialpedagog og lærer.

Kommunikasjonshjelpemiddel: Rolltalk på stativ med hjul.

Klassen samles fremst i klasserommet i en hesteko. De skal ha samlingsstund⁸. Lærer venter til alle elevene har satt seg før hun setter seg. Dette er en prosedyre klassen følger nesten daglig, men med noe ulikt tema. Lærer sitter i åpningen av hesteko og leder samtalen. «Hva har dere gjort i helgen?». Hun passer på at alle får tur til å svare. En av elevene forteller at hun har vært i basseng med fokuseleven. Fokuselev har kommunikasjonshjelpemiddel tilgjengelig.

Spesialpedagog gjør meg oppmerksom på at fokuselev har vært på loppemarked i helgen, og kjøpt et smykkeskrin. Dette har fokuseleven lyst til å fortelle til de andre i klassen, men fokuseleven har ikke ordene i sitt kommunikasjonshjelpemiddel. Spesialpedagog sitter bak henne. Når det blir fokuselev sin tur til å svare får fokuseleven hjelp av spesialpedagog som bistår ved å gi en verbal støtte til de første lydene i ordene som fokuselev prøver å uttale med tale. Med bruk av tid og støtte, får fokuselev formidlet seg. Videre stiller lærer spørsmål om dag, dato og hvilket vær det er ute. De som vil svare rekker opp hånden og lærer peker på den som får taleturen. Innenfor tema vær/dato svarer elevene både på norsk og engelsk.

⁸ Samlingsstund: elevene samles foran i klasserommet. Sitter i halvåpen ring med lærer foran.

Når samlingsstunden er ferdig går elevene og setter seg ved arbeidsplassene sine. Lærer: «Kan alle ta fram boka?». Alle elever går for å finne boka, og setter seg så på plassene sine. Elevene snakker sammen, lærer sier med mild men bestemt «Nå må dere være stille». Lærer forklarer hvilke oppgaver de skal gjøre. Det er lærerledet helklasseundervisning hvor lærer forklarer hvilke oppgaver som skal gjennomføres. Deretter jobber klassen individuelt. De sitter stille. Lærer går rundt og hjelper.

Tabell 3.1 under viser at lærer retter spørsmål mot hele klassen 17 ganger. Spesialpedagogen stilte spørsmål direkte til fokuseleven 2 ganger. Elevene stilte ikke spørsmål til det faglige innholdet.

Questions		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		17		0
	Alle	0			0
	Fokuselev	0	0		0
	Spes ped	0	0		2

Tabell: 3.1.

Tabell 3.2 under viser forekomsten av svar i denne timen. Tabellen viser at lærer ikke har svart på spørsmål denne undervisningstimen. En samlet klasse har svart på spørsmål fra lærer 15 ganger. Fokuselev har svart på spørsmål fra lærer 4 ganger. Lærer rettet spørsmål mot hele klassen og deretter spurte hun enkeltelever som hadde hånden oppe og ble valgt av læreren til å svare. Lærer fungerte som turfordeler. Fokuseleven hadde hånden oppe ved flere anledninger.

Answer		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		0		0
	Alle	15			0
	Fokuselev	0	4		0
	Spes ped	0	0		0

Tabell: 3.2.

Tabell 3.3. under viser frekvensen av kommentarer.. Læreren har kommentert til en felles klasse 3 ganger. Medelever har kommentert 5 ganger til fokuseleven. Fokuseleven har kommentert 3 ganger til andre elever. Spesialpedagogen har rettet kommentarer 2 ganger til fokuseleven.

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

Comments		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		3		0
	Alle	0			5
	Fokuselev	0	3		
	Spes ped	0	0		2

Tabell: 3.3.

Ut i fra tabell 3.1 ser vi at lærer har stilt 17 spørsmål. Spørsmålene ble stilt i den første delen av lærerledet helklasseundervisning hvor temaet var helgens aktiviteter og dag/dato og vær. Fokuselev hadde kommunikasjonshjelpemiddel tilgjengelig. Fokuseleven har svart 4 ganger på spørsmål fra lærer. Fokuseleven benyttet både verbal tale og Rolltalk for å svare. De andre elevene har svart til sammen 15 ganger. Fokuselev kommenterte utsagn fra de andre elevene ved 3 anledninger. Ved et tilfelle kommenterte fokuselev med «eeee» på dagens dato som ble svart på av annen elev. Fokuseleven fikk da tale tur, og fortalte årstall og måned vi var i. Denne responsen har jeg registrert som en av kommentarene fra fokuselev til «alle».

Onsdag 3. time. Norsk.

Tilstede: 17 elever. Spesialpedagog og lærer.

Kommunikasjonshjelpemiddel: Ingen.

Merknad: Det er kun observasjoner 15. minutter av denne timen. Deretter gikk fokuselev og spesialpedagog på eget rom for videre individuelt arbeid.

Det er onsdag 3. time. Elevene venter utenfor klasserommet. De står sammen, litt urolig og snakker med hverandre. Når lærer kommer stiller de seg på en fin rekke. Deretter går de inn i klasserommet. Alle setter seg på sin faste plass og ønsker «God dag» lærer i kor.

De første 15. minutter består av innledning. Lærer informerer og gir beskjeder. Deretter sier lærer at de skal synge en felles sang før de går over til individuelt skriftlig arbeid. Elevene tar frem sangheftet. Spesialpedagog går ut av klassen. Fokuselev har behov for hjelp til å finne frem til riktig side i sangheftet. Fokuseleven tar kontakt med elev som sitter ved hennes side. Måten fokuseleven tar kontakt med medeleven på er ved å berøre armen hennes. Fokuseleven viser frem

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

sangheftet. Medeleven hjelper til med å finne frem til riktig side. Denne sekvensen kan vi lese ut i fra tabell 4.1. og 4.2. og er registrert som ett av spørsmålene fra fokuseleven til medelev.

Tabell 4.1 under viser at lærer i denne timen ikke rettet spørsmål mot klassen. Elevene stilte heller ikke spørsmål. Fokuselev har stilt spørsmål til medelever 2 ganger. Spesialpedagog har rettet et spørsmål til fokuselev 1. gang.

Questions		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		0		0
	Alle	0			0
	Fokuselev	0	2		0
	Spes ped	0	0		1

Tabell: 4.1.

Tabell 4.2 viser forekomsten av svar i denne timen. Tabellen viser at medelever har svar fokuseleven 2 ganger. Fokuseleven har svart spesialpedagogen 2 ganger.

Answer		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		0		0
	Alle	0			2
	Fokuselev	0	0		1
	Spes ped	0	0		0

Tabell: 4.2.

Tabell 4.3 som er fremstilt under, viser at det ikke var kommentarer i denne undervisningsøkten.

Comments		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		0		0
	Alle	0			0
	Fokuselev	0	0		0
	Spes ped	0	0		0

Tabell 4.3.

Som nevnt var fokuseleven sammen med klassen de første 15 minuttene av norsktimen. Gjengivelsen av kommunikasjon i tabellene over er fra denne innledende delen av timen. Timens form var en lærerledet helklasseundervisning med informasjon fra lærer. Ut fra tabellene kan vi lese at det har vært lite spørsmål, svar og kommentarer disse første 15. minutter av timen hvor

fokuseleven var tilstede. Mine observasjoner ble avsluttet når fokuseleven forlot klassen for å arbeide på eget rom.

Onsdag 4. time. Samfunnsfag/naturfag

Tilstede: 17 elever. Lærer og spesialpedagog.

Tilgjengelig kommunikasjonshjelpemiddel: Programsnekkeren på stasjonær PC på elevbord.

Elevene har funnet frem til plassene sine. Lærer informerer om dagens arbeidsoppgaver. De skal ha en gjennomgang av leksene i naturfag. Lærer gir beskjed om at elevene skal hente bøkene sine i skuffene bakerst i klasserommet. Elevene har rutiner på dette, og henter bøkene sine.

Fokuseleven henter også sine bøker. Dette foregår rolig. De setter seg ved arbeidsplassene sine og finner frem til riktig side. Arbeidsformen er en lærerledet helklasseundervisning hvor lærer forteller og stiller spørsmål og klassen lytter på lærer og svarer på spørsmål. «*Hva er innmark?*» spør lærer. Nesten alle elevene rekker opp hånden. Elevene får hver sin tur til å svare på ulike spørsmål fra tema. «*Hva er utmark?*». Denne gangen er det fokuselev som får anledning til å svare. «*Utmark er skogen og vidda. I utmark kan du gjøre nesten hva du vil, så lenge du ikke skader naturen*» Fokuselev har alle svar fra temaet som de jobber med lagret i sitt kommunikasjonshjelpemiddel. Dette viser at fokuselev er forberedt på tema. Lærer skifter tema. «*Hva er kjæledyr?*» Elevene er ivrig. Nesten alle har hånden oppe og vil svare. Igjen får flere muligheter til å svare. Mange av elevene gir utfyllende svar, og forteller om opplevelser med sine kjæledyr. Fokuselev har også fått anledning til å svare. «*Hund*» sier fokuseleven verbalt, og får bekreftelse fra lærer «*Ja, fint. Hund er også et kjæledyr*». Videre i denne undervisningstimen er det et skifte i aktivitetstype, og elevene arbeider videre individuelt med oppgaver på arbeidsplassen til timen er slutt.

Lærer skriver på tavla informasjon om det videre arbeid. Elevene skal jobbe i arbeidsboka. De skal svare på ulike spørsmål knyttet til aktuelle tema «*Vi tek vare på naturen og dyra*». Fokuselev bruker fjern/nær kamera for å fokusere på lærer og for å lese det lærer skriver på tavla. Klassen begynner å jobbe. Lærer går rundt i klassen og hjelper elevene som rekker opp hånden. Lærer snakker lavt når hun går rundt og gir individuell hjelp. Det er en samtale mellom den enkelte elev og henne. Det er lite kollektive beskjeder. Elevene jobber. Noen av elevene snakker sammen og ler. Fokuseleven er ikke involvert i samtalen hvor det oppstår latter. De får beskjed hos lærer om å

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

være stille. Det er ikke gjennomført registreringer fra samtaler under det individuelle arbeidet. Dette fordi jeg var plassert slik at jeg ikke hørte deres kommunikasjon. Fokuselev jobber med støtte fra spesialpedagog.

Tabell 5.1 under viser at lærer rettet spørsmål mot hele klassen 20 ganger. Elevene stilte spørsmål til lærer 9 ganger. Noen av elevene rettet spørsmål mot hele klassen 3 ganger. Fokuseleven stilte ikke spørsmål. Spesialpedagogen stilte spørsmål til fokuseleven 16 ganger.

Questions		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		20		0
	Alle	9	3		0
	Fokuselev	0	0		0
	Spes ped	0	0	16	

Tabell: 5.1.

Tabell 5.2 under viser forekomsten av svar i denne samfunnsfag/naturfagtimen. Tabellen viser at lærer svarer på spørsmål fra en samlet klasse 7 ganger. Lærer retter spørsmål mot hele klassen og deretter spurte han enkeltelever som hadde hånden oppe. Lærer var turfordeler. Elevene i klassen svarte på spørsmål 17 ganger. Fokuseleven svarte på spørsmål fra lærer 2 ganger. I denne timen ble det stilt flere spørsmål fra lærer som ikke ble besvart av elevene.

Answer		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		7		0
	Alle	17			0
	Fokuselev	2	0		14
	Spes ped	0	0	0	

Tabell: 5.2.

Tabell 5.3 under viser frekvensen av kommentarer i denne timen. Lærer har kommentert 1 gang. Elever kommenterte til lærer 3 ganger. Spesialpedagog har kommentert til fokuseleven 3 ganger. Fokuseleven har ikke kommentert.

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

Comments		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		1		0
	Alle	3			0
	Fokuselev	0	0		0
	Spes ped	0	0	3	

Tabell: 5.3.

Første del av timen var lærerledet undervisning. Det kan vi lese av tabell 5.1 hvor det er kommet 20 spørsmål fra lærer til klassen. Lærer fikk til sammen 19 svar fra klassen, hvorav to var fra fokuseleven. Spørsmålene var stort sett inautentiske⁹ med karakter av å kontrollere elevenes kunnskap. Ut i fra tabell 5.1 kan vi lese at det har vært mange spørsmål fra spesialpedagog rettet mot fokuselev. Denne kommunikasjonen er registrert under det individuelle arbeidet.

Spesialpedagog stilte 16 spørsmål og fikk 14 svar. De to svarene fra fokuselev var vokal tale. Svarene krevde vokal tale som støtte fra spesialpedagog.

Torsdag 1. time. Matematikk

Tilstede: 17 elever. Lærer og spesialpedagog.

Kommunikasjonshjelpemiddel: Rolltalk.

Merknad: Fokuseleven var tilstede i klassen de 15. første minuttene av denne timen. Fokuselev og spesialpedagog gikk deretter for å arbeide på eget rom. Innholdet disse 15 minuttene var innledning til timen/samlingsstund.

Det har ringt inn til 1. time. Elevene står utenfor klasserommet og venter. Sammen med lærer går de inn på klasserommet og setter seg på sine faste plasser. Lærer ønsker god morgen, «*God morgen NN*» svarer elevene i kor. Lærer informerer om at de skal ha samlingsstund. Elevene går og setter seg foran i klasserommet. Lærer starter samlingen. Noen av elevene snakker sammen. Fokuseleven deltar ikke i samtalen. Lærer ber de om å være stille. «*Hvilken dag er det i dag?*» spør lærer. «*Torsdag 7. november*» svarer elevene i kor. Fokuseleven prøver å svare med vokal tale. Fokuselev har Rolltalk på stativ foran seg. Fokuseleven trykker aktivt og blar seg gjennom oppsettene i rolltalken. «*Hvor mange måneder er det i et år?*» spør lærer. Elevene rekker opp

⁹ Klette (2010) refererer til inautentiske spørsmål som har karakter av å kontrollere den andres kunnskap heller enn å søke ny kunnskap.

hendene og får svare etter tur. «*Hvilken årstid er det?*». Fokuselev rekker også opp hånden og får anledning til å svare. «*Vinter*» sier fokuselev med tale, og trykker på rolltalken. Spesialpedagog sitter i umiddelbar nærhet. Ved en anledning hjelper hun til med å finne frem til riktig side i rolltalken. Lærer gir oppmuntrende tilbakemeldinger til de som svarer. Videre informerer lærer om at de skal lære nye sanger. Mens lærer finner frem kopier av sangtekster summer noen av elevene seg imellom. De snakker om annet enn fag. Fokuseleven er ikke aktiv deltagende i samtalen. «*Nå må vi komme til ro*» sier lærer igjen. Hun deler ut sangteksten. Lærer teller til tre, så begynner de å synge.

«*Hvilket romertall har dagen i dag?*». Det er mange hender oppe. I løpet av samtalen forekommer det at noen elever svarer uten at de er blitt gitt ordet av lærer. Ved en anledning gjaldt det også fokuseleven. Fokuseleven svarte da ved bruk av Rolltalk. Når samlingsstunden er ferdig, reiser elevene seg opp og går til sine arbeidsplasser. Fokuselev og spesialpedagog går for å jobbe videre med matematikk på eget rom.

Tabell 6.1 under viser at lærer rettet spørsmål mot hele klassen 17 ganger. Elevene stilte spørsmål rettet mot lærer 1 gang. Fokuseleven stilte ikke spørsmål. Spesialpedagogen stilte ett spørsmål til fokuseleven.

Questions		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		17	0	0
	Alle	1		0	0
	Fokuselev	0	0		0
	Spes ped	0	0	1	

Tabell: 6.1.

Tabell 6.2 under viser forekomsten av svar i denne timen. Tabellen viser at lærer svarer på et spørsmål fra en samlet klasse en gang. Lærer rettet spørsmål mot hele klassen, og deretter ga han enkeltelever som hadde hånden oppe mulighet til å svare. Lærer var turfordeler. Elevene i klassen svarte 13 ganger. Fokuseleven svarte lærer 3 ganger.

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

Answer		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		1	0	0
	Alle	13		0	0
	Fokuselev	3	0		0
	Spes ped	0	0	0	

Tabell: 6.2.

Tabell 6.3 viser frekvensen av kommentarer. Lærer har rettet en kommentar til felles klasse 1 gang. En av elevene har rettet en kommentar til lærer 1 gang. Fokuselev har rettet en kommentar til klassen en gang. Denne kommentaren var spontan, og fokuseleven brukte kommunikasjonshjelpemidlet rolltalk til å kommentere.

Comments		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		1	0	0
	Alle	1		0	0
	Fokuselev	0	1		0
	Spes ped	0	0	0	

Tabell: 6.3.

Den dominerende arbeidsformen denne samlingsstunden var lærerledet helklasseundervisning. Elevene har lyttet og svart på spørsmål fra lærer. Spørsmålene var i hovedsak inautentiske. Utfra tabellen kan vi lese at lærer har stilt 17 spørsmål. Elevene har gitt 16 svar. Av disse var 3 av svarene fra fokuseleven, en gang svart med verbal tale, og to ganger med kommunikasjonshjelpemiddelet rolltalk. Gjennomsnittseleven har svart nesten en gang, mens fokuseleven har svart tre ganger.

Torsdag 2. time. Naturfag/samfunnsfag

Tilstede: 17 elever. Spesialpedagog og lærer.

Kommunikasjonshjelpemiddel: Under samlingsstund, ingen kommunikasjonshjelpemiddel.

Programsnekkeren på PC ved elevbord.

Friminuttet er over. Det har ringt inn til andre time. Elevene har tatt av seg klærne og venter utenfor klasserommet. De går rolig inn i klasserommet, og setter seg på sine faste plasser slik de alltid gjør. Sammen to og tre. Lærer forteller at de skal ha samlingsstund. Elevene går og setter

seg foran i klassen. Lærer venter til alle elevene har satt seg før hun setter seg ned. Klassen følger ofte samme prosedyre i starten av en time. Det er litt små prating og bevegelse. Fokuseleven er ikke deltagende i samtale. Lærer synes ikke det er greit og ber dem være stille. Hun informerer om dagens tema som er «dyr». Lærer begynner å lese tekst fra læreboka om slakting av dyr. Deretter blir det en felles klassesamtale om tema. «Er vi slemme når vi slakter dyr?», «Hva kaller vi mennesker som ikke spiser kjøtt?» og så videre. Elevene får svare etter tur.

Samlingsstunden foran i klassen varer ca. 20 minutter. Deretter går elevene og setter seg ved sine faste arbeidsplasser. «Har alle gjort lekser?» spør lærer. De fleste svarer «ja» i kor. Dette gjelder også fokuseleven. To forteller at de har ikke fått gjort lekser si. Klassen jobber videre innenfor tema naturen. «Er det lov å plukke alle blomster?» og «Når må hunder gå i band?». Lærer stiller flere spørsmål, og elevene svarer.

Lærer informerer om at de skal jobbe i arbeidsboken sin. De skal svare skriftlig på spørsmål. Elevene tar frem bøkene sine og begynner å jobbe individuelt. Lærer sier at dersom noen ønsker det, kan de jobbe sammen med eleven de sitter sammen med. Det er kun fire par som samarbeider om oppgavene. De snakker stille sammen. De andre jobber individuelt. To gutter skaper litt uro med småprat i klassen. De får beskjed om å være stille.

Fokuselev bruker PC med programsnekker for å tilegne seg fagstoffet. Spesialpedagog er å tilstede og sitter ved fokuselev sin høyre side. Det er en stille samtale mellom dem. Spesialpedagog stiller spørsmål og kommenterer. Fokuselev svarer og benytter både kommunikasjonshjelpemiddel og vokal tale. Ved bruk av vokal tale har fokuseleven ofte muntlig støtte av spesialpedagog.

Den dominerende arbeidsformen i denne leksjonen er lærerledet helklasseundervisning med samtaler. Lærer henvender seg kollektivt til klassen, stiller spørsmål og kommenterer. En og en elev får svare på lærers spørsmål. Deretter går undervisningen over til individuelt arbeid hvor lærer gikk rundt i klassen og ga hjelp til de som hadde behov for det.

Tabell 7.1 under viser at lærer rettet spørsmål mot hele klassen 20 ganger. Elevene stilte spørsmål til lærer 3 ganger. Fokuseleven har ikke stilt spørsmål. Spesialpedagogen har stilt 12 spørsmål til fokuseleven.

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

Questions		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		20		0
	Alle	3			0
	Fokuselev	0	0		0
	Spes ped	0	0		12

Tabell: 7.1.

Tabell 7.2 under viser forekomsten av svar i denne timen. Tabellen viser at lærer svarer på spørsmål fra en samlet klasse 4 ganger. Lærer rettet spørsmål mot helle klassen og deretter spurte han enkeltelever som hadde hånden oppe. Elevene svarte 22 ganger. Fokuseleven svarte på spørsmål fra lærer 2 ganger og svarte på spørsmål fra spesialpedagog 13 ganger.

Answer		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		4		0
	Alle	22			0
	Fokuselev	2	0		13
	Spes ped	0	0		0

Tabell: 7.2.

Tabell 7.3 viser frekvensen av kommentarer i denne timen. Læreren har kommentert til en samlet klasse 15 ganger. Elever i klassen har kommentert til lærer 9 ganger. Fokuseleven har ikke kommentert. Spesialpedagogen har kommentert 7 ganger til fokuseleven.

Comments		Til			
		Lærer	Alle	Fokuselev	Spes ped
Fra	Lærer		15		0
	Alle	9			0
	Fokuselev	0	0		0
	Spes ped	0	0		7

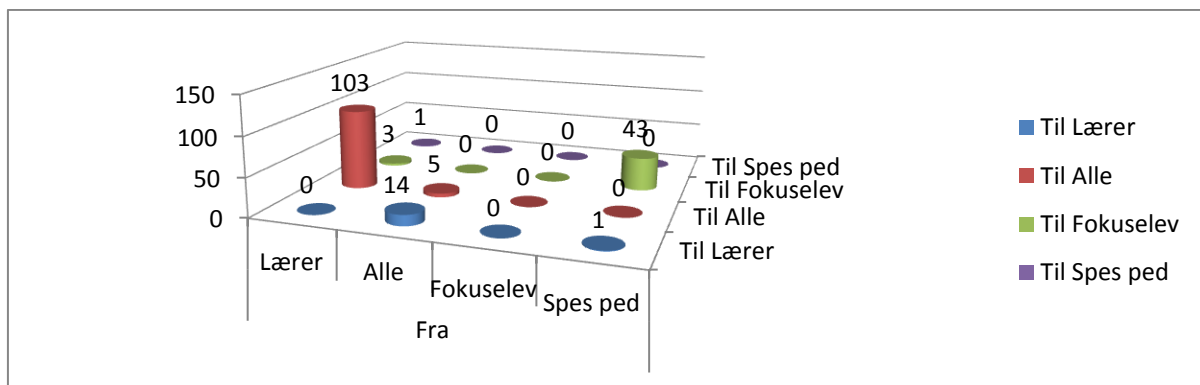
Tabell: 7.3.

Av tabell 7.1 ser vi at det hovedsakelig er lærer som stiller spørsmål. Det er tre spørsmål fra elever, og ingen spørsmål fra fokuselev. Lærer har fått til sammen 24 svar. 2 av dem fra fokuseleven. Fokuseleven svarte ikke på spørsmål fra lærer under samlingsstunden. Fokuseleven deltok mer aktivt ved sin arbeidsplass og med kommunikasjonshjelpemidlet tilgjengelig. Det ser vi av tabell 7.2 at fokuseleven har svart 13 ganger på spørsmål fra spesialpedagog. Spesialpedagog har kommentert til fokuselev 7 ganger.

4.1.1 Grafisk oppsummering

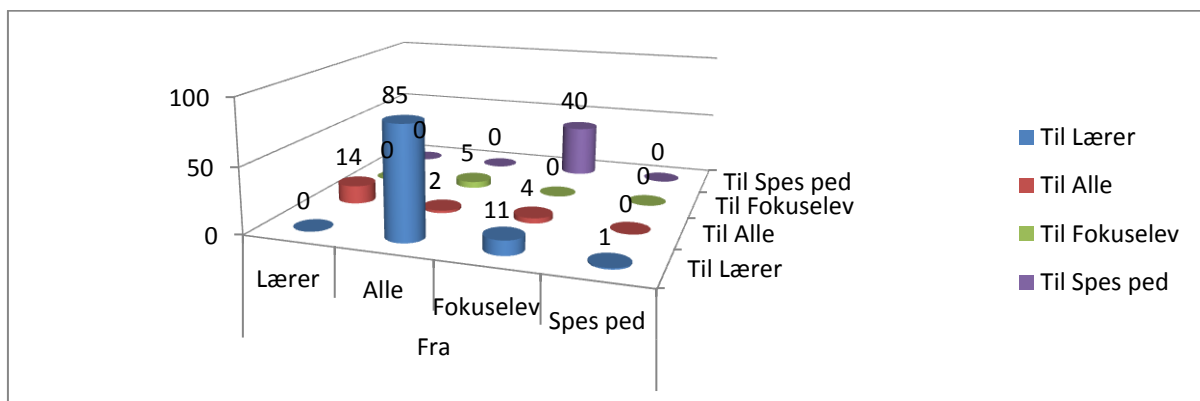
I de tredimensjonale søylediagrammene nedenfor er dataene for alle de foregående tabellene samlet. Det er tre søylediagrammer; ett for spørsmål, ett for svar og ett for kommentarer. Høyden på hver søyle gjengir verdien på observasjonen. Langs den horisontale aksene ser vi hvem som stiller spørsmål, kommenterer eller svarer, og i dybdeaksene er de/den som mottar spørsmålet, kommentaren eller svaret.

Som vi kan se av figur 8.1 har lærer i løpet av observasjonstimen stilt 103 spørsmål til en samlet klasse. En samlet klasse har stilt til sammen 19 spørsmål. Herav 14 til lærer og 5 til en samlet klasse. Fokuseleven har ikke stilt spørsmål. Spesialpedagogen har stilt 43 spørsmål til fokuseleven. Spesialpedagog stilte spørsmål til lærer 1 gang.



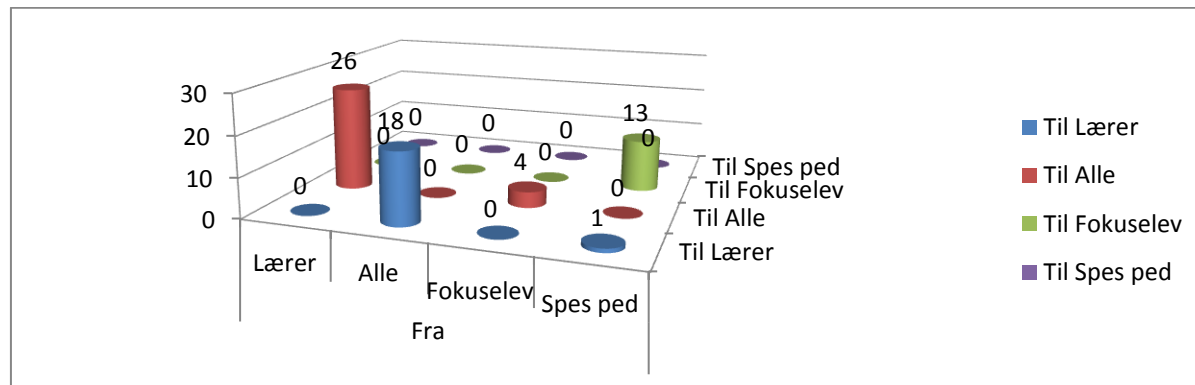
Figur 8.1

Av figur 8.2 kan vi lese at lærer svarte på spørsmål fra elever i klassen 14 ganger. Elevene i klassen svarte på spørsmål til sammen 87 ganger. Fokuseleven svarte lærer 11 ganger og spesialpedagog 40 ganger. Spesialpedagog svarte på spørsmål fra lærer 1 gang.



Figur 8.2

Av figur 8.3 kan vi lese at lærer kommenterte til en samlet klasse 26 ganger. En samlet klasse kommenterte til lærer 18 ganger. Fokuselev kommenterte til en samlet klasse 4 ganger. Spesialpedagog kommenterte til lærer 1 gang og til fokuseleven 13 ganger.



Figur 8.3

4.2 Intervju med spesialpedagog og kontaktlærer

Underveis i arbeidet med å gjennomføre observasjoner, ble jeg nysgjerrig på hvilke syn kontaktlærer og spesialpedagog hadde på overordnede forhold som inkludering og deltakelse/kommunikasjon i klassen. De fikk forespørsel fra meg om de kunne tenke seg å gjennomføre et åpent ustrukturert intervju. Det var de positive til.

4.2.1 Intervju om inkludering

Uten inkludering, er det vanskelig å få til deltakelse og kommunikasjon. Hvilken forståelse og bakgrunnskunnskap for inkludering hadde spesialpedagog og kontaktlærer?

Spesialpedagog har vært tilknyttet klassen siden de begynte i 1. klasse. I samtalen om inkludering sier spesialpedagog at; «Man må jobbe med inkludering. Det går ikke av seg selv». Hun forteller videre at de er opptatt av å forebygge ekskludering «alle skal være en del av gjengen uansett». Hun forteller at de har hatt samtaler i klassen for å bevisstgjøre elevene på hvorfor det er betydningsfullt at alle er med.

I flere av friminutt den tiden jeg tilbragte ved skolen, var elevene ute og spilte kanonball. Også fokuselev var med.

«Elevene har laget egne regler for fokuseleven. Det har de tatt initiativ til og gjennomført uten innblanding fra voksne. På grunn av hennes dårlige motorikk har elevene bestemt at fokuseleven skal ikke være en av de første som blir truffet av ballen. Alle passer på at fokuseleven også skal få ballen».

Spesialpedagog sa videre at elevene i klassen var behjelpelige i friminuttene, og at dersom fokuseleven ønsket det, hadde fokuseleven stort sett noen å være sammen med.

Kontaktlærer har også vært tilknyttet klassen siden elevene startet i 1. klasse. Kontaktlærer forteller at hun tror at noe av grunnen til at inkluderingen fungerer så godt som den gjør, er at ungene kjenner hverandre fra barnehagen. De var ikke fremmed for hverandre når de begynte på skolen.

Kontaktlærer ga uttrykk for at fokuselev i mange av skoletimene deltok på lik linje med de andre elevene.

«Tematimene fungerer best¹⁰. Dette henger sammen med at spesialpedagog er godt forberedt. Ellers er det ikke sikkert det hadde fungert så godt for fokuseleven.»

Hun fremhever at hun har gjort seg noen tanker om fremtiden. At det det kan bli større utfordringer med inkludering etter hvert som elevene blir eldre.

Spesialpedagog mente at man må tilstrebe inkludering i klassen der det er mulig. Hun hadde opplevd at en lærer synes det var forstyrrende at hun og fokuselev var i klassen.

«Det må være en forstyrrelse. Det er slik det er i denne klassen.»

Hun mente at det var noe lærer måtte venne seg til. *«Hvorfor skal man jobbe med egen bok og alene på eget rom?»*.

Hun fortalte videre at klassen hadde leksehjelp for alle elevene som ønsket det. Fokuselev hadde leksehjelp, og tidligere ble dette gjennomført på eget rom. Etter hvert hadde de stilt seg spørsmål om dette var hensiktsmessig.

«Vi prøver å få til mest mulig lekselesing med andre. Fokuseleven må lære de sosiale tingene. Som f.eks. å lese lavt o.l. Det hjelper til at fokuseleven blir en av de andre.»

Spesialpedagog poengterte at når de hadde framføring av prosjekt var det lagt opp til at alle skulle være med. Hun trakk spesielt frem et prosjekt hvor fokuselev hadde gjennomført en presentasjon for klassen ved hjelp av rolltalk.

«De andre i klassen synes det var stas. De var konsentrert.»

¹⁰ Tematimer: samfunnsfag og naturfag er slått sammen.

Hun forteller videre at fokuselev har «uketester» på lik linje med de andre i klassen i flere av fagene. Forskjellen er at spesialpedagog har tilpasset prøvene med «multiple Choice», slik at fokuselev kan peke ut rett svar.

Videre forteller spesialpedagog at de tidligere har hatt en elev hvor skolen jobbet aktivt og systematisk for å få til en god inkludering. Med denne eleven hadde de lyktes. Han var inkludert både på skolen og i fritiden til han gikk ut av grunnskolen.

4.2.2 Intervju om deltakelse og kommunikasjon

Tilrettelegging og tilpasning av rolltalk som kommunikasjons hjelpemiddel var spesialpedagog sitt ansvar. Kontaktlærer og spesialpedagog snakket sammen om ukens tema, hvilken side i læreboka som var aktuell slik at spesialpedagog kunne tilrettelegge for kommunikasjon og læring på rolltalken.

Kontaktlærer fortalte at fokuselev hadde begynt å bruke tegn til tale og rolltalk i sin kommunikasjon i barnehagen.

«Fokuseleven brukte tegn før. Det lærte også de andre ungene. Tegnene er blitt mer borte når fokuseleven nå gjør seg forstått med noen ord».

Spesialpedagog trekker frem at de tidligere har hatt tegn til tale opplæring for elevene og lærerne med tilknytning til klassen.

«Når fokuseleven så at de andre elevene brukte tegn, turte fokuseleven også bruke tegn».

Fokuseleven kommuniserte noe med tegn i friminuttene, og spesialpedagog fortalte at det var tungt og benytte seg av rolltalk i det sosiale ute. Den er for uhåndterlig når ungene løper rundt og f.eks. spiller ball med votter på. Hun forteller videre at dersom medelevene ikke forstår hva fokuselev vil formidle, hender det at fokuseleven fortsatt bruker tegn.

Rolltalk som kommunikasjons hjelpemiddel brukes hovedsakelig på klasserommet og på grupperommet hvor fokuseleven har enetimer. Spesialpedagog fortalte at de jobber med å bygge ut setningslengden.

«Tidligere brukte fokuseleven bare ett ord når fokuseleven skulle fortelle noe. Nå er det begynt å komme flere. Vi bruker rolltalk til å bygge setninger. Det har vært mest ja/nei svar. Nå kommer det mer».

Spesialpedagogen fortalte at det kan være utfordrende for fokuseleven å svare på åpne spørsmål. Derfor tilpasset omgivelsene ofte spørsmålene til ja eller nei svar.

Videre nevnte hun at fokuselev nesten aldri stilte spørsmål selv. Fokuseleven hadde spørsmålstegn tilgjengelig på rolltalk, men spesialpedagog fortalte at det brukte fokuseleven ikke.

Kontaktlærer mente at det var viktig at alle elevene kjente til fokuseleven sitt kommunikasjonshjelpemiddel. Tidligere hadde alle elevene fått anledning til og «trykke» på rolltalken for å bli kjent med hjelpemidlet.

«Vi prøver å bruke hjelpemidlene til fokuseleven slik at de andre i klassen også får glede av det».

Ved noen anledninger i klasserommet blir PC til fokuselev brukt for å vise musikkvideo fra «youtube». Det kan være i forbindelse med avslutning/start av timen. Elevene samler seg rundt fokuseleven, og sammen ser de på musikkvideo mens de lyttet til musikken. Det skaper god stemning i klasserommet.

Spesialpedagog fortalte at de har fått informasjon om at fokuselev følger normal språkutvikling, men at utviklingen tar litt lengre tid enn det som er vanlig. Videre nevnte hun at fokuselev skulle begynne med timer hos logoped. Hun håpet at det skulle gi resultater slik at kommunikasjonen kan bli enklere i fremtiden.

«Det er sårbart. Det er stort sett bare jeg som kan med det tekniske utstyret, legg inn ting på rolltalken å gjøre endringer. Hva viss jeg blir syk eller må være borte av andre årsaker?».

Både kontaktlærer og spesialpedagog hadde tanker om at inkludering var noe som ikke kommer av seg selv. At det var en jobb som måtte gjøres, men at det kanskje var en fordel at elevene kjente hverandre godt fra før. Spesialpedagog hadde opplevd at ikke alle lærere var «for» inkludering, men hadde poengtert at inkludering av eleven som bruker ASK var slik det var i denne klassen. I forhold til deltakelse og kommunikasjon, var det enkelte timer som fungerte bedre enn andre. Timene som fungerte best, var når spesialpedagog hadde «forberedt» - tilpasset kommunikasjonshjelpemidlet Rolltalk. Da kunne eleven som bruker ASK svare på spørsmål. Begge ga uttrykk for bekymring for fremtiden i forhold til at inkludering kunne bli vanskeligere etter hvert som elevene ble eldre. Spesialpedagog pekte på en sårbarhet i systemet, i forhold til at hun var den eneste som hadde kompetanse på å tilpasse kommunikasjons-hjelpemidlet.

5.0 Drøftinger

I dette kapittel vil jeg drøfte funn fra kapittel 4 sett i lys av den teoretiske referanserammen som jeg har redegjort for i kapittel 2.

I min studie har jeg observert fenomenet kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Drøftingen tar utgangspunkt i forskerspørsmålene:

- Hvem deltar i klasesamtalen?
- Hvordan er eleven som bruker ASK involvert i klasesamtalene?

Formålet med oppgaven var å få kunnskaper om og svar på følgende problemstilling:

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

I dette kapitlet drøfter jeg resultater fra observasjoner av kommunikasjoner i klasserommet når fokuseleven var til stede og viser også til resultater fra intervjuer.

Det kunne også vært interessant og sett nærmere på hvordan kommunikasjonen hadde fremstått i klassen de gangene fokuseleven ikke var tilstede. Dette kunne sagt noe om kommunikasjonen fremsto forskjellig i de ulike situasjonene. Det har jeg ikke hatt anledning til å se nærmere på i denne studie. I studien har jeg ikke sett på om det var enkeltelever i klassen, utenom fokuseleven, som stilte spørsmål, kommenterte eller svarte mer enn andre.

Det var for øvrig timer jeg ikke fikk anledning til å være tilstede i. Noen av lærerne ønsket ikke min tilstedeværelse i undervisningstimene. Jeg er takknemlig og ydmyk for at denne skolen ga meg anledning til å observere i noen timer. Det har gitt meg anledning til å se hvordan de jobber med inkludering, deltagelse og kommunikasjon i klasserommet.

5.1 Inkludering

Inkludering er et sentralt aspekt i min studie. Uten andre mennesker rundt seg, faller det sosiokulturelle perspektivet bort, og muligheten for kommunikasjon og samhandling blir redusert. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv (Vygotsky, 1986) er kommunikative prosesser helt sentrale i menneskelig utvikling og læring; kunnskap blir til gjennom samhandling.

Inkludering er et gjennomgående tema i L97 og er også et sentralt underliggende begrep for Kunnskapsløftet som ble iverksatt i skoleverket fra 2006. I et inkluderingsperspektiv er det å kunne kommunisere viktig. Vygotsky (1986) sitt syn på læring, og intensjonene i læreplaner er ikke nødvendigvis i samsvar med praksis. Wendelborg (2010) skriver i sin doktorgrad at det viser

seg at elever med spesielle behov ofte blir tatt ut av klassen og at hyppigheten av segregering øker etter hvert som elevene blir eldre.

Ved forsøk på å innhente informant til min studie, foretok jeg flere henvendelser til ulike skoler, institusjoner og samarbeidspartnere. Jeg framla ønske om å få mulighet til å innhente informasjon i en klasse hvor en av elevene bruker ASK. De aller fleste var behjelpelig, og satt meg i kontakt med skoler hvor det var en eller flere elever som brukte hjelpemidler i kommunikasjon. Av de første 10 henvendelsene jeg foretok, viste det seg at ingen av elevene som brukte ASK deltok i ordinær klasse. I beste fall var de i små grupper med andre med ulike funksjonsnedsettelse. Dette er ikke i tråd med intensjonene om inkludering i forskrifter, opplæringsloven og Kunnskapsløftet. Jeg tenker at dette kan være et funn i seg selv, og i samsvar med Wendelborg (2010) sin forskning som viser til en økt segregering av elever med funksjonsnedsettelse.

Hva så jeg av inkludering på skolen jeg fikk tilgang til? I forkant fikk jeg vite at dette var en skole som var god på inkludering, og det var de på mange områder. Fokuseleven var i klassen, og det var en vilje til det fra spesialpedagog og mange av lærerne for å legge til rette for det.

Til sammen observerte jeg i klassen 5 timer og 2 skoletimer hvor fokuselev deltok de første 15 minuttene. Disse første 15 minuttene var samlingsstund med gjennomgang av tema som dag, dato årstall m.m.. Deretter fikk fokuseleven sin opplæring på eget rom sammen med spesialpedagog. Hadde det vært mulig å tilrettelegge for deltakelse selv om det jobbes på ulikt nivå? Spesialpedagogen poengterte at de bestrebet inkludering, og at de ønsket mest mulig deltakelse i klassen, men at i fag som matematikk hvor ferdighetsnivået var ulikt de andre elevene, jobbet fokuseleven med tilpassede oppgaver på eget rom.

Når fokuseleven var sammen med klassen kun i første del av timen, mistet fokuseleven deler av samhandlingstiden med de andre elevene. Hvilke signaler sender vi ut ved å ta en elev ut av klassen? Hvordan blir det med den sosiale kontakten i timene, i friminuttene og på fritiden?

Det jeg observerte og som spesialpedagogen fortalte, var at fokuseleven deltok på lik linje med de andre elevene i friminuttene. Spesialpedagogen hevdet at elevene selv hadde laget regler for ballspill som inkluderte fokuseleven med sine motoriske og språklige utfordringer. Dette er et motstykke til det som kommer frem i Nova rapporten (Finnvold, 2013) hvor det vises til at elever som har segregerte tilbud bl.a. ikke blir inkludert i de sosiale aktivitetene i friminuttene. Hva er det som er «suksessfaktoren» i denne sammenheng? Det kan tenkes at det segregerte tilbudet er mye mindre enn det inkluderte, slik at elevene har fått anledning til å bli godt kjent med

hverandre? Kontaktlæreren nevnte at mange av barna hadde kjent hverandre fra barnehagen og var ikke fremmede for hverandre når de begynte på skolen.

I forhold til inkludering i klassen, nevnte spesialpedagog at hun hadde møtt på innvendinger fra andre lærere som ønsket et mer segregert tilbud. Spesialpedagog stilte spørsmålstegn ved at fokuseleven skulle «jobbe med egen bok og alene» og «fokuseleven må lære de sosiale tingene». Kan en av «suksessfaktorene» for inkludering og den kommunikasjonen som foregikk i klasserommet være at spesialpedagogen hadde veldig klare tanker og meninger om hva som var tjenlig for fokuseleven, både faglig og sosialt? Hvordan hadde tilbudet i forhold til inkludering vært uten en sterk og klar spesialpedagog? Nova rapport (Finnvold, 2013) viser til at det ofte er spesialpedagogen som får hovedansvaret for opplæringen av elever med funksjonsnedsettelse. Det var også det jeg observerte, og som både klassekontakten og spesialpedagogen nevnte i intervjuene.

Deler av opplæringstilbudet til fokuseleven var organisert ved at fokuseleven i noen fag fikk sin opplæring segregert fra klassen. Jeg velger å tro at det er gode intensjoner bak det å gjennomføre opplæringen på «enerom», men dette samsvarer ikke med et sosiokulturelt syn på læring. Får elevene da den samme erfaringsbakgrunn og fellesskap som kan stimulere til vennskap og samhandling? Hvordan blir det med dialogen som er et medium for læring? At læring er grunnleggende sosialt? Dysthe (2001) skriver at læring er langt mer enn det som skjer i elevens hode. Det har med omgivelsene å gjøre – i vid forstand. I klasserommet kan læring være mer sammensatt, og det er mange faktorer som spiller inn. I «enerom» kan kanskje faglig læring bli mer konsentrert, men man mister den dimensjonen som det sosiale samspillet i klasserommet gir. Blir det et motsetningsforhold i forhold til det å skulle prøve å gi fokuselev et bedre læringsutbytte på enerom, og dermed bli ekskluderte fra fellesskapet? Ved å få deler av undervisningstilbudet utenfor klasserommet får elevene mindre felles erfaringer.

5.2 Dialog og kommunikasjon i klasserommet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring danner fundamentet for opplæringen i skolen. En av de grunnleggende ferdighetene i LK06 er å kunne uttrykke seg muntlig. Det å kunne uttrykke seg muntlig, er fremhevet som en nødvendig forutsetning for læring og utvikling (www.udir.no).

Arbeidsformer i klasserommet vil ha innvirkning på kommunikasjon og læring. I følge Klette (2003) har arbeidsformer i klasserommet endret seg de siste tiår. Hun skriver at lærerens rolle

tidligere var preget av monologer, mens lærerrollen nå er mer preget av dialog. Helgevold (2011) tilbakeviser en slik endring og skriver at det er mye tradisjonelle arbeidsformer i dagens klasserom med arbeidsplaner og mer individorientert undervisning.

Mine observasjoner fra klasserommet viste en tradisjonell arbeidsform med lærerledet helklasseundervisning og anvendelse av spørsmål- og svar sekvenser. En annen arbeidsform som var fremtredende var individuelle arbeidsøkker hvor klassen jobbet selvstendig og læreren ga individuell hjelp. I flere av tabellene i kapittel 4 ser vi at leksjonene preges av at det er lærer som stiller spørsmål og elevene svarer. Elevene rakk opp hånden, og fikk svare etter tur. Dialogen bar stort sett preg av at lærer stilte inautentiske spørsmål, og elevene svarte på fagstoff som de tidligere hadde gjennomgått. Dette er i tråd med den forskning Klette (2003) viser til hvor lærer initierer grunnlaget for kommunikasjonen som utspiller seg i klasserommet.

Av tabellene kan vi se at i flere av timene var lærerledet helklasseundervisning med karakter av IRF modellen, deltok fokuseleven på linje med de andre elevene. Det var en tydelig struktur og det så ut til å være en kjent situasjon for elevene. Hvilken betydning har det for elevene at undervisningsformen har en IRF struktur? Ved en slik struktur er det lærer som initierer et initiativ i form av spørsmål. Dersom lærer videre tilpasser spørsmålene og gir hjelp og tilbakemeldinger etter elevenes behov, er man kanskje på vei mot et mål. Hva kreves i en slik situasjon av elever som bruker ASK? Kan det være en fordel med en slik struktur? Med en kjent og strukturert situasjon, kan det være en enklere jobb å tilpasse kommunikasjonshjelpemidlet med setninger og ord som er tilpasset tema og konteksten. Men fremmer en slik undervisningsform refleksjon, diskusjon og dialog? Ved å fremme en undervisning med vekt på dialog og refleksjoner vil lærer i større grad få innsikt i elevenes læring og kunne gi mer tilpassede tilbakemeldinger.

Klette (2003) skriver at skolens undervisningsformer har endret seg mer mot gruppe- og prosjektarbeid og større bruk av informasjonsteknologiske redskaper. Dette vil naturlig nok ha innvirkning på kommunikasjonen i klasserommet. De timene jeg observerte, så jeg ikke bruk av gruppe, prosjektarbeid eller pararbeid som undervisningsform. Dersom undervisningsformen også hadde inkludert gruppe, prosjekt og pararbeid, hvordan ville kommunikasjonen fremstått da? Ville fokuseleven hatt mulighet for å delta på linje med de andre med en arbeidsform som kan være mer spontan og uforutsigbar i sin kommunikasjon som f.eks. gruppearbeid? Ville det kunne bidratt til å utvikle og øve på å bruke flere kommunikative funksjoner som å formulere spørsmål, reflektere

og drøfte for og imot? Dersom det i hovedsak benyttes en arbeidsform som det jeg observerte, lærer elevene «ved siden av hverandre» og lite i samhandling med hverandre.

I et sosiokulturelt perspektiv blir dialogen nevnt som vesentlig for læring og utvikling, og at en dialogisk organisert undervisning gir de beste læringsvilkårene (Dysthe, 2001). Hansen (2005) viser til Bakhtin som mener at dialog er en grunnleggende komponent i all kommunikasjon og at mening blir skapt i møte mellom mennesker hvor det gjennom dialogen bringes inn nye elementer som gir ny forståelse og innsikt.

Var det jeg observerte i klasserommet dialog? Var det perspektiver som ble sammensmeltet og blandet, for så å få en ny felles forståelse og innsikt? Hansen (2005) trekker frem dialogen som betydningsfullt for kunnskap og læring. Det motsatte av dialog er monolog. I monologen er prosessen fullendt straks senderen har uttrykt sitt budskap og mottakeren har tatt budskapet til seg (Dysthe, 2001). Men dersom det ikke er en dialog, hva vet man av hva «budskapet mottakeren har tatt til seg» som er oppfattet og blitt til ny innsikt? I en relasjonell forståelsesmodell av kommunikasjon, er sender og mottaker nedtonet. Man tenker at det ikke er en som skal sende noe til en som skal motta – da er dialogen monologisk og ikke dialogisk. Det er produksjonen av en felles mening som er påvirket av konteksten i klasserommet, kulturen og det som dannes mellom partene som kan fremstå som dialog i et rasjonelt perspektiv.

Studien min viser at kommunikasjonen i klasserommet bar preg av at lærer initierte tema og stilte spørsmål til elevene. Elevene som ville svare, rakk opp handa, og den som fikk svare ble pekt ut av lærer. Ved noen anledninger kommenterte lærer svarene. En individuell arbeidsform var fremtredende hvor elevene jobbet side om side. Under individuelt arbeid satt spesialpedagog sammen med fokuseleven. Dialogen dem i mellom bar preg av at spesialpedagog stilte spørsmål til fokuseleven omkring fagstoff. Det var altså en fortsettelse av strukturen som var fremtredende i helklasseundervisningen. Ulike undervisningsformer gir ulike muligheter. En undervisningsform med spontanitet og digresjoner kan by på fordeler og ulemper for en elev som bruker ASK. Mulighet for deltagelse i en slik kommunikasjon vil komme an på hvordan hjelpemidlet er tilpasset med tilgjengelig vokabular. Det jeg observerte i min studie var at eleven som bruker ASK benyttet kommunikasjonshjelpemidlet til å svare på spørsmål fra pensum. Tema ble lagt inn på hjelpemidlet av spesialpedagog. Tabell 3 og 5 viser at eleven som bruker ASK i mange av disse kjente situasjonene kunne delta på lik linje med de andre elevene.

Datamaterialet viser at fokuseleven i enkelte situasjoner tok lite initiativ til kommunikasjon. Dog viser materialet at også de andre elevene i klassen i mange sammenhenger tok lite initiativ til kommunikasjon. Dette kan ha sammenheng med konteksten i klasserommet hvor det i følge Klette (2003) er læreren som styrer innhold og kommunikasjon. Datamaterialet viser at alle elevene, inkludert fokuseleven tok lite initiativ til kommunikasjon under helklasseundervisning, og også under det individuelle arbeid. Elevene ble i all hovedsak presentert for lærestoffet gjennom felles gjennomgang, og jobbet deretter individuelt. Dette samsvarer med Helgevold (2011) sine studier. Forfatteren påpeker at kommunikasjon; ord og begreper, er en del av kunnskapen skolen har som mål at alle elevene skal tilegne seg. For at ordene skal gi mening må elevene gjøre ordene til sine. Han skriver videre at dette skjer gjennom deltakelse i dialoger hvor elevene er delaktige.

Leksjonsmønstre har betydning for hvordan kommunikasjonen fremstår i klasserommet. Er det en undervisningsform preget av dialog, monolog eller gruppearbeid? Får elevene tatt i bruk ulike typer språkhandlinger? Tabellene i kapittel 4 viser at alle elevene tok få initiativ til å stille spørsmål. Fokuseleven tok sjeldnere enn gjennomsnittet initiativ til å stille spørsmål. Dette bekreftet også spesialpedagog. Kommunikasjonshjelpemidlet var tilpasset med muligheter for spørsmålsstilling, men fokuseleven benyttet seg ikke av det. Det kan være ulike grunner til det. Har eleven lært å stille spørsmål? Er ordene i hjelpemidlet tilgjengelig for å formulere spørsmål? Tar samtalepartnerne seg tid til å vente på at spørsmålet blir ferdig formulert? Hvordan kan man oppklare f.eks. ord og begreper man er usikker på når man ikke får stilt spørsmål? Datamaterialet viser at den lærerstyrte helklasseundervisningen hadde begrensinger når det gjaldt å gi elevene erfaring med å formulere og stille spørsmål selv.

Materiale viser at det var få kommunikative funksjoner som ble tatt i bruk i klassen. Det gjaldt for alle partene i klassen. Selv om de var engasjerte og interessert i hva som ble formidlet, så var det i hovedsak spørsmål og svar som var hoved kommunikasjonsformen.

Kan samarbeid mellom lærere og spesialpedagog ha betydning for hvordan kommunikasjonen fremstår i klassen? I samtalen med spesialpedagog og klasselærer, kom det fram at det var lite samarbeid. Det kan tyde på at det som skjer i klasserommet er mer bestemt av klasselærer. Hvorvidt er da undervisningsøktene spesielt tilrettelagt? Har klasselærer hatt ASK eleven i bakhodet når timene ble planlagt? Fremstår timene slik de gjorde fordi eleven som bruker ASK også skulle få svare? Eller er undervisningen lik eller forskjellig om eleven som bruker ASK er

tilstede? Dataene frambringer flere nye spørsmål. Spørsmålene som kanskje kunne blitt besvart med videre forskning.

5.3 Hvem deltar i klassesamtalen, og hvordan er eleven som bruker ASK involvert?

En faglig samtale i klassen kan bidra til å fremme læring knyttet til fag, deltakelse og inkludering. Metoder og arbeidsmåter læreren benytter vil prege samtalene i klassen. En klassesamtale kan inneholde både spørsmål, svar og kommentarer. Studiets fokus er avgrenset til spesielt å gjelde spørsmål, svar og kommentarer i klasserommet. I kommentarfeltet i sosiogrammet var det muligheter til å notere ned også andre viktige former for samtaler i klassen. Andre former for samtaler kan være gruppesamtaler og helklassesamtaler ledet av elever.

Det som likevel preget klassesamtalene var spørsmål fra lærer og svar fra elevene. Det kan leses av søylediagram 8.1, hvor det kommer frem at lærer i løpet av observasjonsuka stilte lærer spørsmål 103 ganger til en samlet klasse. Det var ikke alle spørsmål som ble besvart, men til sammen fra alle elever, og da inkludert eleven som bruker ASK, har lærer fått 96 svar. 11 av disse svarene var fra eleven som brukte ASK. De som fikk ordet og anledning til å svare, ble pekt ut av lærer. Det så ut til at elevrollen bar preg av at en slik samtaleform var en etablerte interaksjonsform. Av disse tallene ser vi at fokuseleven har fått svare 11,5 % av gangene, mens gjennomsnittet for klassen er 5,8 % svar pr elev. Grunnet størrelsen på tallmaterialet vil jeg være forsiktig med å konkludere med om dette er en forskereffekt, en grunnleggende vilje til inkludering eller en naturlig variasjon blant elevene.

Aukrust (2001) påpeker at det de siste årene har vært interesse knyttet til at lærerens respons på elevenes svar, har betydning og konsekvenser for kvaliteten på elevenes læring. Av søyle diagram nr. 8.3 kan vi lese at lærer kommenterte til en samlet klasse 26 ganger i løpet av observasjonsperioden. Lærer har stilt 103 spørsmål, fått 96 svar og har kommentert 26 ganger. Fokuselev kommenterte til en felles klasse 4 ganger. Disse tallene kan indikere at det fulle potensialet for læring og dialog kanskje ikke er hentet ut. Dette kunne vært gjort ved å bygge videre på og utdype elevenes svar.

Ligger det læring i å formulere egne spørsmål? Spontane spørsmål, eller på oppfordring fra læreren? Det å stille spørsmål, inngår i læreplanens beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene (www.regjeringen.no). I observasjonsperioden stilte klassen som helhet 14 spørsmål til sammen. Spesialpedagog stilte 43 spørsmål til fokuseleven. Spørsmålene var både til en samlet klasse og til

lærer. Fokuseleven stilte ingen spørsmål. Er det grunn til ettertanke når den som stiller flest spørsmål i klasserommet er den som vet mest, altså læreren? Hvordan er det å være i en posisjon hvor man hovedsakelig svarer på spørsmål? Har elevene få muligheter til å initiere temaer de er interessert i? Hva med undringsspørsmål?

Materialet mitt viser at eleven som bruker ASK deltok greit i samtaler under planlagte, strukturerte og kjente situasjoner i klasserommet. Det kan vi bl.a. lese av tabell 5 og 7. Her har fokuseleven kommunikasjonshjelpemidlet tilgjengelig, og det er tilpasset den faglige dialogen i form av at fokuseleven kan svare på spørsmål. Det hadde stor betydning for fokuseleven sin mulighet for aktiv deltakelse i ulike aktiviteter at kommunikasjonshjelpemidlet var tilgjengelig og at fokuseleven forberedt og kjent med tema.

Vi kan også se av mine observasjoner at det var lite spontane samtaler mellom eleven som bruker ASK og de andre elevene. Hva kreves egentlig for at en elev som bruker ASK skal kunne delta aktivt i spontane samtaler? En god kommunikativ kompetanse vektlegges av Light (1989) som betydningsfullt. I tillegg er det betydningsfullt at kommunikasjonshjelpemidlet er tilrettelagt med et ordforråd som gir muligheter for spontane samtaler. Materialet fra studiet viser at de i noen av timene var færre kommunikative utspill fra fokuseleven enn fra de andre elevene. I tabell 7.1 til 7.3 som var en naturfag/samfunnsfag-leksjon, kan vi lese av materialet at fokuselev deler av timen ikke hadde kommunikasjonshjelpemidlet tilgjengelig. Det utgjorde en forskjell i kommunikasjonen. Fokuseleven ble mindre aktiv. Samtidig viser tabell 6.1 til 6.3, observasjoner fra samlingsstund, at fokuseleven svarte på spørsmål gjennomsnittlig mer enn de andre elevene. Her hadde fokuseleven kommunikasjonshjelpemidlet tilgjengelig og det var tilpasset tema og konteksten.

Beukelman & Mirenda (2013) skriver at studier viser en tendens til at ASK brukere i samtaler med personer med talespråk blir begrenset til kun å svare på spørsmål. Tetzchner & Martinsen (2002) bekrefter dette. Materialet mitt viser at alle elevene i klassen i de timene jeg observerte hovedsakelig var i en posisjon hvor de svarte på spørsmål fra lærer. Dersom det hadde kommet frem digresjoner og nye tema i undervisningen, kunne eleven som bruker ASK ha deltatt i dialogen? I en prosessuell forståelse av kommunikasjon skjer det en utveksling av informasjon og en gjensidig påvirkning av hverandre. Lorentzen (2001) påpeker at all forståelse og intellektuell utvikling er avhengig av kommunikasjon mellom mennesker. Dysthe (2001) viser til Bakhtin mener at all forståelse og meninger oppstår som et samarbeid mellom partene. Meninger kan dermed ikke overføres, men oppstår i samspillet.

5.4 Partnerkompetanse – samtalepartnerens rolle

Blackstone og Berg (2003) viser til at kommunikasjonspartnere er avgjørende i enhver samhandling. Sensitivitet, tålmodighet og ferdighetsnivået til kommunikasjonspartneren kan være avgjørende for om kommunikasjonen blir vellykket i interaksjon med en som bruker ASK.

Datamaterialet viser at fokuseleven tok lite initiativ til dialog, og hadde en rolle i kommunikasjonen som den som svarte på spørsmål. Materialet viser videre at kommunikasjonen i klasserommet var ledet av lærer, som stilte spørsmål og la føringer for innholdet i dialogen. Dette er i følge Klette (2003) en vanlig kontekst i klasserommet. Light (1989) viser til at personer som bruker andre kommunikasjonsformer enn talespråket ofte havner i en gruppe som sjelden tar initiativ, og som bruker lang tid på å gi respons. Dette kan man tenke seg for mange kommunikasjonspartnere kan være en uvant situasjon. Opplæring og kjennskap til personen og hjelpemidlet vil være et element som kan styrke kommunikasjonen. Kunne medelevene fått mulighet til å bruke rolltalk som kommunikasjonshjelpemiddel i enkelte situasjoner? I rollespill eller ved presentasjoner? Hva med et ASK kurs for klassen og andre voksne på skolen? Tetzchner & Martinsen (2002) viser til at jevnaldrende er en verdifull ressurs, og at det ofte blir en økt kommunikasjon og en mer balansert dialog der jevnaldrende har fått opplæring i kommunikasjonsformen.

Det stilles litt andre krav til kommunikasjonspartnere rundt personer som bruker ASK (Tetzchner & Martinsen, 2002). I flere av kommunikasjons situasjoner i klasserommet viste medelever og lærere gode egenskaper som kommunikasjonspartnere innenfor begrensede kommunikative funksjoner som ved spørsmål og svar. De hadde forventninger til at fokuselev skulle svare på spørsmål, og de tok seg tid til å vente på svar, hadde felles oppmerksomhet, og var oppmerksom på tegn og lyder som hadde betydning for kommunikasjonen.

Light (1989) viser til fire områder innenfor kommunikativ kompetanse som er betydningsfulle for at mennesker som bruker ASK skal få formidlet det de ønsker; lingvistisk, operasjonell, strategisk og sosial kompetanse. Studien min viser at fokuseleven deltar mindre i klassen enn de andre elevene. Hva innebærer dette i forhold til de fire ovennevnte områdene? Får fokuselev den samme erfaringen som andre innenfor sosial kompetanse? I en vanlig klasse kan vi anta at de andre elevene har kommunikativ kompetanse som kan nyttiggjøres i kommunikasjonen. Spesielt kan man tenke seg at medelever har sosial og lingvistisk kompetanse. Light (1989) viser til at samtalepartneren også bør inneha en operasjonell kompetanse for å kunne hjelpe ASK brukeren dersom det er behov for det. Dersom medelever ser at fokuseleven prøver å uttrykke noe, men

ikke får formidlet seg, kan medelever bistå dersom de har kjennskap til innholdet i kommunikasjonshjelpemidlet.

I kommunikasjon med medelever og lærere kan elever med behov for ASK få muligheten til samspill med andre og lære av hverandre i forhold til hvordan man initierer en samtale, hvordan man setter sammen ord til en setning og hvilke ord og uttrykk som brukes i aktuelle miljø og for alderstrinnet? Wendelborg (2010) beskriver en «snik» segregering i den norske skolen. Spesielt ettersom elever med funksjonsnedsettelse blir eldre. De får ofte sitt opplæringstilbud i små grupper med andre elever med funksjonsnedsettelse eller på enerom. Hvordan blir det da med partnerens kompetanse? Hvordan blir kommunikasjonen i spesialgrupper dersom det er elever der som ikke har mulighet for den kommunikative kompetanse som kreves ved ASK? Får de i det hele tatt kommunisert med sine medelever? Kommunikasjon er en kompleks prosess, også for samtalepartneren. I min studie kommer det frem at fokuseleven tilbringer mest tid sammen med klassen. Dersom man også har et segregert tilbud, vil jeg tro at det har stor betydning hvem man er mest sammen med; klassen, enerom eller i spesialgruppe?

5.5 Alternativ og supplerende kommunikasjon

I følge Beukelman og Mirenda (2013) er det å kunne kommunisere nødvendig for bl.a. læring og utvikling. Skolen og klasserommet er en arena for dette. Det er også i tråd med Vygotskijs (2001) sosio-kulturelle perspektiv på læring. At læring videreutvikles i kommunikasjon og samarbeid med andre. Mine observasjoner viser at spesialpedagogen hadde tilrettelagt for kommunikasjon og læring for fokuseleven på ulike måter. Rolltalk som kommunikasjons-hjelpemiddel ble benyttet i muntlig aktivitet i ulike fag.

Høigård (1999) skriver at like viktig som å lære ord, er det å lære hva språket brukes til og hvordan det brukes, altså pragmatikk. Beukelman & Mirenda (2013) mener at pragmatikk er det viktigste aspektet av språkutvikling for personer som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Hvordan får elever erfaring med pragmatikk? Hvordan blir det med den pragmatiske utviklingen/erfaringen når elevene har en rolle hvor de responderer, og sjelden har mulighet til å ta initiativ til samtale? Eller utdype og snakke mer grundig om ett tema? Av tabellene i kapittel 4 og utskrifter fra feltnotater kan vi se at strukturen i de fleste timene bar preg av at det var lærer som initierte tema. Elevene hadde en rolle hvor de responderte, og strukturen var slik at de sjelden tok initiativ til samtale.

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

ASK er etter hvert blitt mer alminnelig, og ASK-brukere har fått flere rettigheter. I min studie var det hovedsakelig spesialpedagogen som hadde kompetanse på å tilrettelegge og videreutvikle mulighet for kommunikasjonen til eleven som bruker ASK. Dette kan være sårbart. Det er en utfordring at mange pedagoger har begrensede kjennskap og erfaringen med en slik form for kommunikasjon. Dersom en elev har behov for ASK, og skal få mulighet til dialog og deltakelse, er det nødvendig at pedagoger har kompetanse innenfor spesialpedagogikk og bruken av alternativ og supplerende kommunikasjon.

6.0 Avslutning

Kommunikasjon er en forutsetning for deltakelse. Kommunikasjon fungerer som grunnlag for fellesskap med andre mennesker. For en elev som har kommunikasjonsvansker finnes det muligheter for kommunikasjon og deltakelse; alternativ og supplerende kommunikasjon. I klasserommet kan det by på muligheter for sosial deltakelse, dialog og læring.

Formålet med studien beskrevet i denne oppgaven, har vært å få innsikt i hvordan kommunikasjonen kan fremstå i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Ved hjelp av kvalitativ og kvantitativ tilnærming, hvor jeg har benyttet meg av observasjoner og intervjuer, har jeg forsøkt å få et svar.

Ved skolen observerte jeg i hovedsak en inkluderende praksis. En inkluderende praksis er positiv for å få til deltakelse for eleven som bruker ASK.

Skolen som jeg valgte å innhente informasjon fra var strategisk valgt ut fordi jeg viste at de hadde positive erfaringer i forhold til ASK og inkludering. En kommentar fra kontaktlærer var at; «spesialpedagog er godt forberedt. Ellers er det ikke sikkert det hadde fungert så godt». Jeg tror at noe av grunnen til at kommunikasjonen i denne klassen fremsto slik som presentert, er med bakgrunn i at spesialpedagogen har lagt ned et godt arbeid for å gi eleven som bruker ASK muligheter. Spesialpedagogen ga uttrykk for at hun hadde hovedansvaret i skolesammenheng for tilpasning og videreutvikling av bruk av kommunikasjonshjelpemidlet. Det at kun en har ansvaret for en slik tilpasning og tilrettelegging, kan være svært sårbart. ASK er etter hvert blitt mer vanlig, og ASK brukere har fått flere rettigheter, men hvordan er det med erfaring for de fleste pedagoger med en slik form for kommunikasjon? Faget er ikke en del av lærerutdanningen og dermed kan vilkårene for å arbeide med en slik oppgave være en utfordring.

Klassen jeg fikk anledning til å observere hadde i hovedsak en tradisjonell klasseromssituasjon. Kommunikasjonen og klassesamtalene bar preg av en struktur med spørsmål fra læreren, og svar fra elevene. Det fremsto begrensede faglige digresjoner og initiativ til andre temaer enn det som var planlagt av lærer på forhånd. Studien viser at spesialpedagog hadde en vesentlig rolle med å tilrettelegge for at eleven som bruker ASK skulle få anledning til å delta i faglige samtaler. I de timene hvor spesialpedagog hadde tilrettelagt kommunikasjonshjelpemidlet, kunne eleven som bruker ASK svare på spørsmål fra lærer på lik linje med de andre elevene. Når kommunikasjonshjelpemidlet ikke var tilgjengelig, bar situasjonen preg av at fokuseleven ikke kunne delta like aktivt.

Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

For meg har arbeidet med denne oppgaven ført til en økende interesse for videre arbeid med alternativ og supplerende kommunikasjon. Alternativ og supplerende kommunikasjon gir mennesker muligheter. Videre har jeg fått en økt interesse for inkludering. For hvordan kan man få erfaring med kommunikasjon, dialog og lære sosiale ferdigheter uten deltakelse i et fellesskap med andre? I forhold til videre forskning ville det vært interessant å se nærmere på hva som er suksesskriterier ved god inkludering av elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon.

Inkludering kan handle om biter av gode situasjoner. Jeg har fått observere i klasserommet kommunikasjon med spørsmål og svar. Inkludering og mulighet for kommunikasjon kan være med på å skape en god arena for læring for elever som bruker ASK.

Referanser

- Backe-Hansen, E. & Førnes, I. (2012). Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning. Gyldendal Akademisk.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda.
- Barne og Likestillingsdepartementet (2008). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Lastet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/likestilling-og-diskriminering/funksjonsnedsettelse/fn-konvensjon-om-rettighetene-til-mennes.html?id=511768>
- Beukelman, D. & Mirenda P. *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Blackstone, S. W & Berg H. M. (2003). *Social Networks: En kommunikasjonsoversikt for mennesker med store kommunikasjonsvansker og deres kommunikasjonspartnere*. Virum: Vikom.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2004). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norske forlag AS.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Eide H. & Eide T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Fangen, Katrine (2004): *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Finnvold, J.E. (2013). *Langt igjen? Levekår og sosial inkludering hos menneske med fysiske funksjonsnedsetjingar* (NOVA rapport 12/13). Hentet fra http://www.hioa.no/nno/content/download/45481/674758/file/7401_1.pdf
- Glennen, S.L. & DeCoste D. C. (1997). *Handbook of Augmentative and alternative communication*. California: Singular Publishing Group, Inc.
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: J.W. Cappelens forlag A/S.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelens Forlag A/S.
- Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom: en studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter*. Trondheim: NTNU

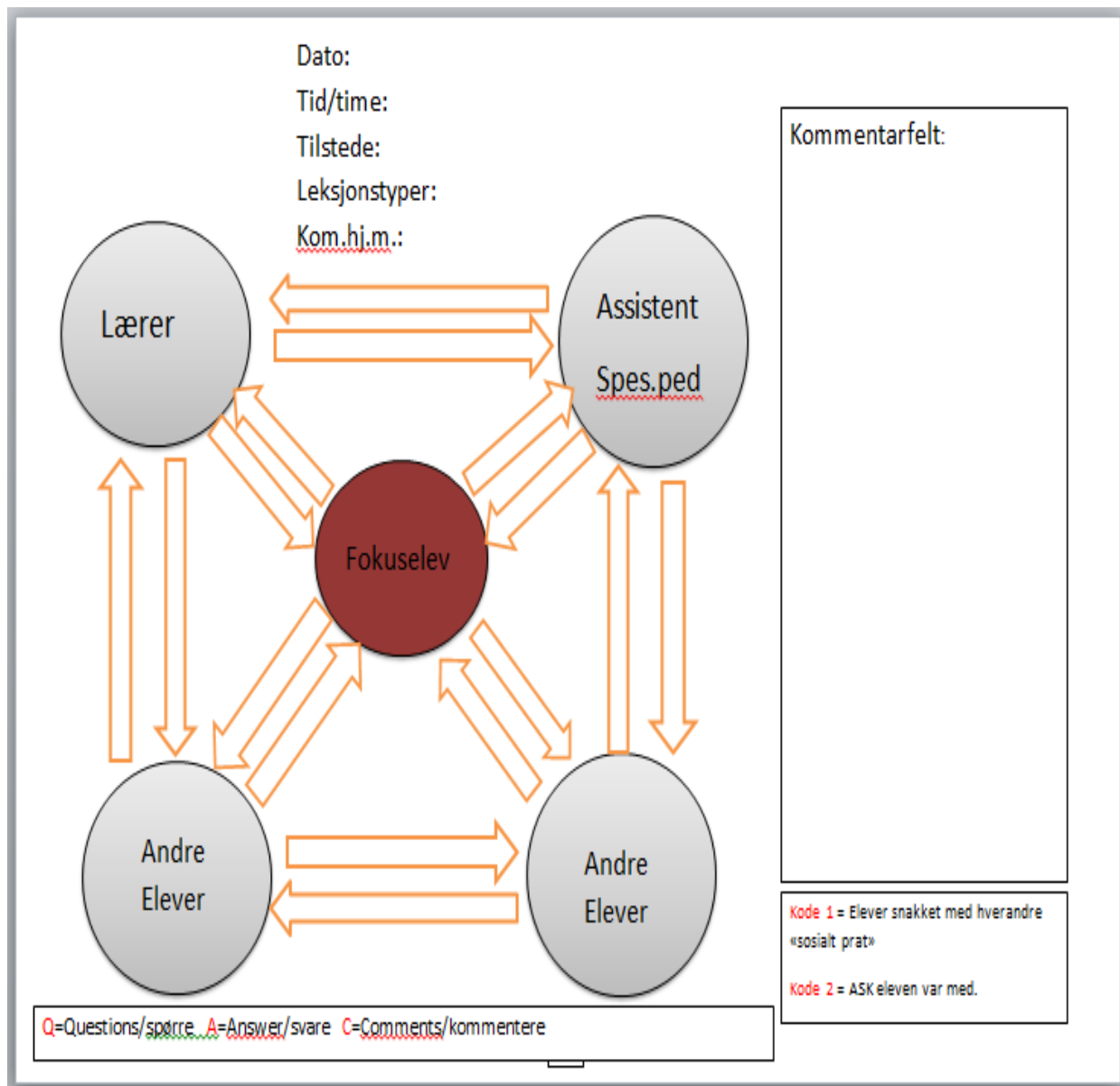
- Heister, B. T. & Andersson I. (1998). *Alternativ och kompletterande kommunikation i teori och praktik*. Handikappinstituttet.
- Helgevold, N. (2011). *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet. En kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet*. Stavanger: Det humanistiske fakultet. Institutt for Allmennlærerutdanning og Spesialpedagogikk.
- Helsedirektoratet. ICF - Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse. Lastet ned fra (15.11.2013) http://www.kith.no/templates/kith_WebPage_1161.aspx
- Holen, D. K. (2011). *Å forstå – og bli forstått. Et studie av kommunikasjon mellom en elev som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon og hans kommunikasjonspartnere*. Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling*. Oslo; Universitetsforlaget.
- ISAAC Norge. Lastet ned 10.11.13. fra www.isaac.no.
- Jensen V. L. & Brandt B., (2008). *Forudsætninger for vellykket implementering af ASK-løsninger – en relationistisk tilgang*. Virum; Vikom.
- Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til vitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag. 4. utgave 2010.
- Kjølaas, H. J. (2001). *Språk og kommunikasjonsvansker. Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfelt*. Eureka forlag.
- Klette, K. (2003). *Evaluering av Reform 97. Rapport no. 1*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipubforlag.
- Koss, M. M. og Platou F.S. (2011). *Foreldre som ressurs i språkutvikling og stimulering*. Oslo: Bredtvedt kompetansesenter.
- Kristoffersen K. E., Simonsen H. G. og Sveen A. (2005). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUF, 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996)*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. 2012. Informasjon om endringer i opplæringsloven og privatskoleloven (undervisningskompetanse m.m.). Rundskriv nr. F-02-12
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag. 1. utgave 1997, 10. opplag 2007.

- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Light, J. (1989). *Toward a Definition of Communicative Competence for individuals Using Augmentative and Alternative Communication Systems*. *Augmentativ and Alternative Communication*, 137-143.
- Lind, M. Uri, H. Moen, I. Bjerkan K. M., (2000). *Ord som ikke vil*. Oslo: Novus forlag.
- Linell, P. (1998): *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker: Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lysklett, S. R. (2006). *Dialog mellom ideer. Ideutviklingens vilkår i arbeidsgruppemøter*. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier NTNU.
- Markussen, E. Wigum, M. & Grøgaard, J. B., (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport 17/2009. Oslo: Nifu step.
- Mehmetoglu, M. (2004). *Kvalitativ metode for merkanfile fag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- My AAC.org. History of AAC. Hentet fra (14.10.2013) <http://www.myaac.org/introduction/a-brief-history-of-aac>
- Nilsson B. & Waldemarson A. (1990). *Kommunikation*. Lund: Studentlitteratur ab.
- NOU 2009:18. Rett til læring. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Lastet ned (10.11.2013) fra <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>
- OECD Pisa. Programme for International Student Assessment. Lastet ned (10.11.2013) fra <http://www.pisa.no/>.
- Opplæringsloven (2012). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring. Lastet ned (05.01.2014) fra <http://lovdata.no>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget A/S.
- Programme for International Student Assesment. *Resultater fra Pisa undersøkelser*. Lastet ned (13.10.2013) fra <http://www.pisa.no/resultater/2000/index.html>.
- Regjeringen. Dokumentarkiv. *Dette er grunnskolereformen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403>.

- Regjeringen. Kunnskapsløftet. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411>
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rommetveit, R. (1981). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1999). Forskningsmagasinet Apollon. Lastet ned 15.01.14 fra
<http://www.apollon.uio.no/portretter/1999/ragnar-rommetveit.html>
- Rygvold, A. & Oden. T. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk*. 4. utg. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Røkenes, O. H. & Hansen P.-H. *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røykenes, K. (2008). *Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener*. www.sykepleien.no/Content/125672/224-226.pdf
- Skogdal, S. (2009). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. Noe for logopeder?* Norsk Tidsskrift for Logopedi nr. 4, 2009. Artikkel side 21 – 27.
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvatn, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, G.H., Smith, L. (1988). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lastet ned fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Norske forlag A/S.
- Vygotskij, L. (1986). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wendelbort, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende. En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU.

Zachrisson, G., Rydeman, B. & Björck-Åkesson, E. (2001). *Gemensam problemlösning vid Alternativ och Kompletterande kommunikasjon*. Sverige: Hjälpemiddelinstitutet.

Vedlegg 1. Sosiogram til feltnotat.



Vedlegg 2. Godkjenning fra NSD.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Signhild Skogdal
Programområde for pedagogiske fag
Høgskolen i Finnmark
Follumsv. 31
9509 ALTA

Vår dato: 23.05.2013

Vår ref:34553 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.05.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34553	<i>Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en elev bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Finnmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Signhild Skogdal</i>
Student	<i>Bente Martinsen</i>

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Bente Martinsen, Blåbærveien 5, 9514 ALTA

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 34553

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vedlegg 3. Forespørsel og informasjon om mitt prosjekt til lærere

Informasjon om deltagelse til lærer/skole med ønske om observasjon i klasse.

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Høgskolen i Finnmark, og holder nå på med masteroppgaven. Jeg har fått tilbakemelding om at dere kunne tenke dere å delta i mitt prosjekt. Det er jeg svært takknemlig for. Jeg vet at en lærer har mye å ta hånd om i løpet av sin skoledag med elever, så derfor først og fremst takk til dere som gir meg mulighet til å delta i en eller så travel skolehverdag.

Tema for min oppgave er alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK). Jeg ønsker å finne ut av hvordan kommunikasjon fremstår i en klasse når en elev benytter seg av ASK-hjelpemiddel.

I min undersøkelse ønsker jeg å benytte en kvalitativ metode, hvor jeg vil foreta observasjon i en klasse. Til observasjonen har jeg utarbeidet et observasjonsskjema, og vil også gjøre noen notater underveis.

Jeg anslår å bruke ca. 3-4 skoletimer i klassen.

Deltakelse i denne undersøkelsen er frivillig, og det er anledning til å trekke seg når som helst. Resultatene fra undersøkelsen vil bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes. Under observasjonen vil det bli gjort notater, disse vil bli makulert ved prosjektslutt. Jeg har taushetsplikt og all data vil bli oppbevart konfidensielt.

Alta, 26. september 2013

Bente Martinsen

Tlf.: 47 01 05 55

Informasjon til foresatte:

Mitt navn er Bente Martinsen, jeg er spesialpedagog, og jobber ved Statped nord i Alta.

Jeg er i gang med masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Tema for oppgaven er alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK). Jeg ønsker å finne ut av hvordan kommunikasjon fremstår i en klasse når en elev benytter seg av ASK-hjelpemiddel.

I min undersøkelse ønsker jeg å benytte en kvalitativ metode, hvor jeg vil foreta observasjon i en klasse der en elev benytter ASK. Til observasjonen har jeg utarbeidet et observasjonsskjema, og vil også gjøre noen notater underveis.

Ved samtykke hos foresatte, vil jeg ta kontakt med skolen og aktuelle lærer for videre avtaler om besøk og observasjon i klassen.

Jeg anslår å bruke ca. 3-4 skoletimer i klassen.

Deltakelse i denne undersøkelsen er frivillig, og det er anledning til å trekke seg når som helst. Resultatene fra undersøkelsen vil bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes. Under observasjonen vil det bli gjort notater, disse vil bli makulert ved prosjektslutt. Jeg har taushetsplikt og all data vil bli oppbevart konfidensielt.

Vedlagt ligger en frankert svarkonvolutt med adresse for retur av samtykkeerklæring.

Alta, 26. september 2013

Bente Martinsen

Tlf.: 47 01 05 55

Samtykkeerklæring

Vi/jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaveprosjektet og er villig til å la vårt/mitt barn (navn) delta i studiet.

Signatur foresatt:

Adresse:

.....

Dato:

Tlf.nr.:

Skole:

Sales og godkjenning fra andre instanser?	Ja • Nei □	F.eks. alle registerer om tilgang til data, en liste over tilgang til bruksting, utvalgte, etc.
Hvis ja, hvilke?	Jeg har behov for godkjenning fra skolen hvor jeg aviser & observerer, og må få godkjenning både fra rektor og aktuelle lærer.	
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart 20.08.2013 Prosjektstutt 15.12.2013	Prosjektstart Viktigste oppg. dokumenter for når foretatte påmeldingen med utvalgt oppsett og alle datamateriale er klar. Prosjektstutt Viktigste oppg. dokumenter for når datamaterialet er klar. Anonymiseringsplan, eller arkivert i skjerm av oppleggsplanen eller annet. Prosjektet anses avsluttet som avvikler når det oppgitt analysen er ferdig og resultatene publisert, eller oppgavebehandling er avsluttet og avsluttet.
Hvis det er oppgitt med oppsett og med prosjektstutt?	• Datamaterialet anonymiseres i Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å knytte opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Det skal da ikke utføres slike oppgavepublisering og tilsette. Les mer om anonymisering
Hvorfor skal datamaterialet anonymiseres?	Materialet vil ikke inneholde opplysninger som kan identifisere personer. Jeg vil kalle min informant for fokuslev.	Hovedgrunnen for denne oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være pliktige oppgaver, prosed. undersøkningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares med egen installasjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvorfor finansieres prosjektet?		
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	2	