

Sammendrag

I samtaler mellom logopeder og personer med afasi (elever) kan delaktigheten i interaksjonen være asymmetrisk i relativt stor grad. Dette masterprosjektet har som formål å finne ut hvordan logopeden bruker innramming og instruksjoner som språklige strategier, og hvordan disse kan støtte personen med afasi i interaksjonen.

For å finne svar på spørsmålene i problemstillingen er det gjort observasjoner av tre rehabiliteringssamtaler mellom logopeder og personer med afasi. I etterkant av samtaleene er det også gjennomført intervjuer med logopedene. Observasjonene har blitt nedskrevet som feltnotater, og det har blitt gjort lydopptak av intervjuene. Lydopptakene har blitt transkribert, og datamaterialet har blitt analysert og belyst med relevant teori. Funnene fra analysen har blitt drøftet med symbolsk interaksjonisme som teoretisk perspektiv.

Funnene fra analysen viser at logopeden veksler mellom sosiorelasjonelle rammer og institusjonelle rammer i rehabiliteringssamtalen, disse innrammingene kan konkurrere med hverandre, men logopeden er i stor grad bevisst hvordan disse blir brukt. Dette er med på å støtte elevens deltakelse i interaksjonen. I samtaleene er opptrer fire hovedkategorier av instruksjoner, de som kjennetegnes av korte og konkrete ytringer eller direktiver, de som kjennetegnes av å være formulert som spørsmål eller forespørsler, de som er formet som forklaringer og har elementer av innramming, og eksempler eller eksemplifisering. I tillegg følges ofte instruksjonene av en form for nonverbal støtte, som gester, blikk, og objekter eller symboler. Alle disse formene for instruksjoner viste seg å være støttende for elevens forståelse og deltakelse i interaksjonen.

Abstract

Interaction in conversations between speech and language therapists (SLT) and people with aphasia (PWA) tend to be asymmetric concerning participation. This project aims to describe how the SLT make use of framing and instructions as linguistic strategies, and to which extent they support the PWAs interaction.

The data set comprise both field notes of observation of conversations between SLTs and PWAs, and transcripts of interviews with the SLTs. Symbolic interactionism was used as a theoretical perspective for the analysis.

Findings emerging from the analysis showed the use of framing in two categories, often competing. Socio-relational framing and institutional framing, both used consciously by the SLT, and contributing to the PWAs interactional participation.

Other findings showed the use of instructions in four main categories. Short prompts and directives, requests and questions, explanations with a framing character, and examples or exemplifications. Supporting these instructions are gestures, symbols, use of eye contact or objects. All these instruction categories had a supportive effect on participation in interaction.

Forord

I alle yrker hvor samtale spiller en vesentlig rolle, er det grunnleggende å ha gode kunnskaper om og ferdigheter i kommunikasjon. Det har jeg erfart og reflektert over i snart tjue år i arbeid med andre menneskers læring og utvikling. Det ble enda mer tydelig i møte med personer med afasi, hvor språket har vært en kompetanse som i større eller mindre grad har blitt svekket som følge av slag eller andre nevrologiske skader i hjernes språkfunksjoner.

Interessen for språklig kommunikasjon og språk generelt har inspirert meg til å gjennomføre dette prosjektet. Det har også gode forelesere ved NTNU og dyktige logopeder i praksisfeltet.

Jeg vil gjerne takke logopedene som har bidratt til min utvikling og læring, og for sine bidrag til prosjektet. En stor takk til informantene som velvillig stilte seg til disposisjon for feltarbeidet. Det hadde ikke blitt noe prosjekt uten dere.

Jeg vil takke min veileder Kristin Halvorsen for tålmodighet, kritiske og konstruktive tilbakemeldinger, og uvurderlig hjelp i utformingen av prosjektet og denne rapporten.

Uten en forståelsesfull arbeidsgiver hadde jeg ikke kunnet gjennomføre dette prosjektet, så en stor takk til Janne Irén Eikaas og Helle Schiøtz i Kristiansand kommune.

Sist og aller mest – en enorm takknemlighet til familien min som har støttet meg hele veien!

Kristiansand 24.06.2018

Espen Slemdahl

“ Mitt språks grenser er min verdens grenser ”

Ludvig Wittgenstein

Innhold

Sammendrag	1
Abstract.....	1
Forord	3
Innhold.....	5
1 Innledning.....	7
1.1 Formål og problemstilling	8
1.1.2 Presisering av begrep.....	8
1.2 Oppbygging av oppgaven	8
2 Kunnskap om afasi, samtalekonstruksjon og rehabilitering.....	11
2.1 Afasi.....	11
2.1.1 Definisjoner, årsaker og prevalens	11
2.1.2 Tradisjoner og tilnærminger til afasibehandling	12
2.1.3 Språklige utfall og konsekvenser for kommunikasjon	15
2.2 Samtalekonstruksjon	16
2.2.1 Innramming	17
2.2.2 Instruksjoner	19
2.2.3 Innramming og instruksjoner i afasirehabiliteringssamtaler.....	20
2.3 Rehabiliteringssamtalen.....	21
2.3.1 Deltakelse og medvirkning	22
3 Teoretiske perspektiv.....	25
3.1 Symbolsk interaksjonisme.....	25
3.1.1 Fem grunnleggende forestillinger	27
3.1.2 Symbolsk interaksjonisme og kommunikasjon.....	30
3.2 Institusjonell kommunikasjon	31
3.3 Symbolsk interaksjonisme og konsekvenser for metodevalg	32
4 Metode og materiale	35
4.1 Observasjon	36
4.2 Intervju	38
4.3 Forarbeid.....	40
4.3.1 Rekruttering av deltakere	40

4.3.2 Samtykke og samtykkekompetanse	41
4.3.3 Verktøy i datainnsamlingen	41
4.4 Gjennomføring	42
4.4.1 Forskningseffekter	42
4.5 Bearbeiding av datamaterialet	44
4.5.1 Avgrensninger og begrensninger.....	44
4.6 Etske problemstillinger	45
4.7 Reliabilitet og validitet.....	45
5 Analyse	47
5.1 Observasjoner	47
5.1.1 Samtale A.....	47
5.1.2 Samtale B	50
5.1.3 Samtale C	52
5.2 Intervjuer	54
5.2.1 Innramminger	55
5.2.2 Instruksjoner.....	57
5.3 Funn.....	59
6 Drøfting og konklusjon	61
6.1 Drøfting.....	61
6.2 Konklusjon	65
Referanser	67
Vedlegg 1, Samtykkeskjema elev.....	71
Vedlegg 2, Samtykkeskjema logoped.....	74
Vedlegg 3, Intervjuguide	77
Vedlegg 4, Kvittering fra NSD	79

1 Innledning

En av de egenskapene som er helt unikt for mennesket som art, er at vi kommuniserer ved hjelp av språk. Språk er lyder som blir satt sammen til symboler som vi mennesker tillegger en betydning vi kan enes om. Symbolene i form av ord settes sammen til meningsbærende enheter som språklige ytringer. Slik kan vi mennesker kommunisere med språk, og språklig kommunikasjon kan sies å være forhandling om mening. I et syn på mennesket som kreative og grunnleggende sosiale vesener vil dette være et viktig perspektiv. Mennesker samhandler sosialt og kommuniserer med språk for å utvikle en intersubjektiv og delt forståelse av omverdenen.

Språket er sånn sett en nøkkel for å kunne være likeverdige deltakere i interaksjon med hverandre og for å forhandle fram en felles forståelse av den situasjonen de til en hver tid befinner seg i. For mange mennesker er dette en utfordring, fordi de av ulike grunner kan ha vansker med språklig kommunikasjon. Dette gjelder for eksempel mennesker som har vansker med språklig kommunikasjon som følge av skader på de delene av hjernen som prosesserer språk og styrer språklige funksjoner.

Afasi er en slik språkvanske, og rammer mange av de menneskene som årlig opplever hjerneslag. Tall fra Helsedirektoratet (2017) viser at nærmere 12000 personer blir rammet av slag hvert år i Norge, og av disse er mellom 25 og 30 prosent diagnostisert med afasi når de går fra akuttbehandling til rehabilitering. Afasi er ervervede kommunikasjonsvansker, språk- og talevansker som følge av fokale skader i hjernen, og som medfører vansker med å både oppfatte og bruke muntlig språk, samt lese- og skrivevansker. Personer som er rammet av slag kan ha mange ulike tilleggsvansker, men afasi i seg selv er ikke en sensorisk, motorisk eller intellektuell vanske.

Logopeden spiller en vesentlig rolle i arbeidet med å bedre språk- tale- og kommunikasjonsferdigheter hos personer med afasi i tverrfaglig slagrehabilitering ved norske sykehus, og ved oppfølging i hjemkommunen. Kunnskap om og innsikt i kommunikasjonen mellom logopeder og personer med afasi er en forutsetning for den som skal inn i profesjonen. Kunnskap om hvordan ulike språklige strategier virker i ulike kontekster er viktig, og i særdeleshet i institusjonelle samtaler. Innramming og instruksjoner er viktige, fordi de kan bidra til å øke forståelsen av hva som skal skje i en slik kontekst, og hvordan det skal skje. De kan sånn sett virke støttende for interaksjonen til den parten i samtalen som ikke er profesjonell.

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å undersøke hva som skjer i samtaler mellom logoped og personer med afasi. Fokuset vil være på hvordan logopeden rammer inn samtalen, setter den i en sammenheng og gir den mening. Videre vil jeg se på hvordan logopeden gir instruksjoner, slik at personen med afasi forstår hva som skal gjøres. Problemstillingen er som følger:

På hvilke måter brukes innramming og instruksjoner i samtaler mellom logoped og personer med afasi, og hvordan fungerer slike språklige strategier som støtte for personens deltakelse i interaksjonen?

Spørsmålet vil bli undersøkt med utgangspunkt i observasjoner av konsultasjoner og intervjuer av logopedene i etterkant, for å gi innsikt i det som skjer mellom partene i samtalen. Formålet er ikke å vurdere hverken det logopeden sier og gjør, eller det personen med afasi sier eller gjør – men skal beskrive hva som skjer i et interaksjonistisk perspektiv. Formålet er videre å skaffe til veie ny kunnskap om denne kommunikasjonen, slik at yrkesutøverne innenfor fagfeltet kan utføre arbeidet med enda bedre forståelse.

1.1.2 Presisering av begrep

Det vil være på sin plass å gjøre en presisering av hvilket begrep som bør brukes om en person som har afasi. Det finnes flere ulike begrep i bruk – afatiker, person med afasi, afasirammet, elev, bruker, klient, pasient etc. Hvilket begrep som brukes er til en viss grad kontekststøttet. I eksempelvis helseforetakene omtales de som pasienter av helsepersonell. Afatiker blir kritisert av praksisfeltet for at dette kan være et stigmatiserende begrep. En er ikke sin diagnose, og det stemmer godt overens med et interaksjonistisk perspektiv, og en begrunnelse for å endre til ”person med afasi” i stedet for afatiker. Andre i praksisfeltet bruker afasirammet, men det er personen som er direkte rammet av afasi, ikke pårørende som er indirekte rammet. I rapporten bruker jeg både person med afasi og etterhvert elev. I en kontekst med logoped og elev i en rehabiliteringssamtale brukes nettopp elev, ettersom logopeden opptrer formelt innenfor rammen av undervisningssektoren.

1.2 Oppbygging av oppgaven

Jeg velger å bruke en del plass på å presentere bakgrunnsmateriale jeg mener er nødvendig for å ramme inn både analysen av det empiriske materialet og drøftingen av funnene. Jeg har hatt som mål å begynne innrammingen bredt, for så å snevre inn og relatere stoffet til denne

spesifikke studien. Slik tenker jeg at leseren får en god bakgrunnskunnskap og dermed en bedre forståelse av studiens formål og konklusjon.

Kapittel 2 inneholder derfor en del bakgrunnskunnskap om afasi og afasirehabilitering, rehabiliteringssamtalen, og om samtalekonstruksjon. I denne delen redegjør jeg også for innramming og instruksjoner som språklige strategier.

I kapittel 3 rammer jeg inn symbolsk interaksjonisme som teoretisk perspektiv, ser på linjer mellom symbolsk interaksjonisme og kommunikasjon, og gir en bakgrunn for institusjonell kommunikasjon og rehabiliteringssamtalen som virksomhetstype. Jeg sier også noe om hvilke konsekvenser valget av teoretisk perspektiv har for metodevalg.

Kapittel 4 tar for seg metoder og metodevalg. Jeg reflekterer over hvilke metoder som best kan gi svar på min problemstilling. Jeg redegjør deretter for metoder, forarbeid og gjennomføring. Jeg sier noe om selve materialet og bearbeiding av materialet. Til slutt avveier jeg metodenes reliabilitet og validitet.

I kapittel 5 foretar jeg en analyse av materialet og kobler dette opp mot relevant teori om innramming og instruksjoner. Jeg gir også en kort oppsummering av mine funn.

Kapittel 6 er en drøfting av funnene i et interaksjonistisk perspektiv, og avslutningsvis konkluderer jeg med i hvilken grad funnene gir svar på problemstillingen, og hvilken betydning dette kan ha.

2 Kunnskap om afasi, samtalekonstruksjon og rehabilitering

I denne delen av prosjektrapporten vil jeg gjøre rede for viktig bakgrunnskunnskap for å kunne sette problemstillingen inn i en faglig sammenheng. Jeg vil gi et overblikk over hva afasi er, hva årsakene er og utbredelse i befolkningen. Jeg vil videre gi en kort oversikt over ulike tradisjoner og tilnærminger til utredning og behandling av afasi, samt hvilke konsekvenser afasi har for kommunikasjonsevnen. Jeg gir en kort innføring i samtalekonstruksjon, og ser nærmere på begrepene innramming og instruksjon i samtalen. Jeg kobler disse begrepene opp mot den type samtaler som foregår i en profesjonell og institusjonell sammenheng – eksempelvis mellom logopeder og personer med afasi. Avslutningsvis sier jeg litt om rehabiliteringssamtaler, om rammer, ansvar, roller og makt. Til slutt kommer noen betraktninger om medvirkning i rehabiliteringssamtalen.

2.1 Afasi

Afasi er ervervede kommunikasjonsvansker, språkforstyrrelser som følge av skade eller sykdom i hjernen som medfører vansker med både å oppfatte og bruke muntlig språk, samt skrive- og lesevansker (afasiforbundet.no). Det finnes ulike definisjoner av afasi og ulike forståelsesrammer avhengig av ståsted og tidsepoke. I dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over hva afasi er, hvordan det kan defineres, hva årsakene kan være, og litt om prevalens. Jeg skal greie ut om ulike tradisjoner og tilnærminger i afasibehandling, og si litt om typiske språklige utfall og konsekvenser for kommunikasjonen for afasirammede.

2.1.1 Definisjoner, årsaker og prevalens

Det finnes flere definisjoner på afasi som reflekterer det til en hver tid aksepterte tankegodt og teorier som har vært gjeldende da de ble laget (Papathanasiou 2017). Flere har hatt et hovedfokus på at det primært er en nevrologisk betinget vanske, at det er en ervervet vanske, den er altså ikke medfødt, og at afasi er en språkvanske som rammer både ekspressivt og impressivt. Den kan ramme alle språklige modaliteter, og at afasi i seg selv ikke er en sensorisk, motorisk eller intellektuell vanske (Hallowell & Chapey 2008).

“...aphasia” is an acquired communication disorder caused by brain damage, characterized by an impairment of language modalities: speaking, listening, reading, and writing; it is not the result of a sensory or motor deficit, a general intellectual deficit, confusion, or a psychiatric disorder.” (Hallowell & Chapey, 2008, s. 3).

Etterhvert som nye tilnærminger har kommet til, og særlig med et mer holistisk perspektiv som også omfatter den psykososiale tradisjonen, har det blitt formulert definisjoner som også anerkjenner denne siden ved afasi. At afasi ikke utelukkende er en vanske, men at den også har konsekvenser for livskvalitet og for relasjonene rundt personen med afasi:

“...define aphasia as an acquired selective impairment of language modalities and functions resulting from a focal brain lesion in the language-dominant hemisphere that affects the person’s communicative and social functioning, quality of life, and the quality of life of his or hers relatives and caregivers.” (Papathanasiou, 2017, s. 4)

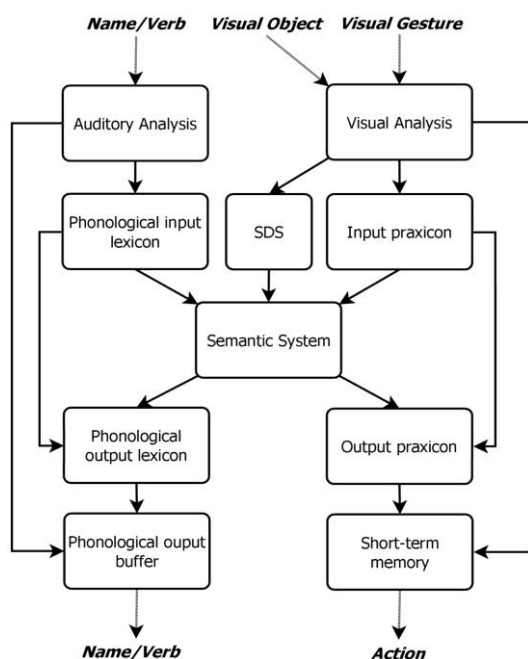
Afasi har sin årsak i fokale hjernesker som oppstår i forbindelse med hjerneslag, traumer eller svulster i hjernen. Hjerneslag er den vanligste årsaken, og omfatter blodpropp og hjerneblødning. Tall fra Helsedirektoratet fra 2010 anslår at 15000 personer får slag i Norge årlig. Helt nye tall (2017) fra Helsedirektoratet anslår et noe lavere tall, rundt 12000, og at dette kan ha sammenheng med økt fokus på tidlig innsats når slaget oppdages, og at mange slagtilfeller oppdages tidligere. Av personer som får slag, har mellom 25-30% afasi når de går fra akuttbehandling over til rehabilitering (Lind et al, 2012). Flere personer vil sannsynligvis få slag i de neste tiårene, ettersom befolkningens levealder øker.

2.1.2 Tradisjoner og tilnærminger til afasibehandling

Det finnes flere ulike tilnærminger til afasibehandling, som har sin forankring i forskjellige retninger og faglige tradisjoner innenfor nevrologi, psykologi og lingvistikk. De forskjellige tilnærmingene har ulike fokus og måter å beskrive språkvanskene på, og det kan også være nyttig å snakke om språk- og kommunikasjonsvansker for å favne bredt nok til å inkludere bredden av tilnærminger (Lind et al, 2012).

En tilnærming som står sentralt i Norge gjennom Norsk Grunntest for Afasi (Reinvang og Engvik, 1980), er den nevropsykologiske tradisjonen og den såkalte Boston-skolen. Denne tilnærmingen har fokus på at de forskjellige språklige utfallene, eller afasisymptomene er analogt knyttet til skadesteder i hjernen. The Boston Diagnostic Aphasia Examination (Goodglass & Kaplan 1973) er modellen for den norske varianten, og er en grunnleggende eksponent for en psykometrisk tilnærming (Hartelius et al, 2008). Det er fokus på å teste (Formal assessment – Papathanasiou, 2017) og måle kvantitativt, og er kjent som en anatomisk-funksjonell modell. Koblingen mellom språklig utfall og skadested var sterkt da

denne tilnærmingen ble utviklet, men har blitt mindre framtrepende ettersom ny forskning og kunnskap gir oss grunn til å se større sammenhenger og gir et mer komplekst bilde. Elisabeth Ahlsén beskriver to hovedretninger eller tilnærminger til utredning og behandling av afasi (Hartelius et al, 2008). Den lokalistisk-konneksjonistiske modellen (nevropsykologisk tradisjon), som tar utgangspunkt i forståelsen av to hovedområder for språk i venstre hemisfære. Brocas område for taleproduksjon og Wernickes område for taleforståelse. Det forutsetter også at det er en forbindelse mellom disse områdene, et begrepsentrum, det som gjør repetisjon og ettersiing mulig – evnen til å reproducere noe du har oppfattet nøyaktig. Gjennom Boston-testen, eller NGA for norske forhold, testes auditiv forståelse, gjentakelse og benevning, og talepreg (flytende/ikke flytende) gjennom en rekke deltester. Resultatene gir en testprofil og en afasitype knyttet til skadested og affisert språkfunksjon. BDAE opererer med følgende afasiformer: global afasi, Broca-afasi, Wernicke-afasi, Anomisk afasi, konduksjonsafasi, transkortikal sensorisk afasi og transkortikal motorisk afasi. Den norske utgaven tar også med sjargongafasi og isolasjonssyndromet. Den andre tilnærmingen Ahlsén beskriver, tar utgangspunkt i funksjonelle system som beskrevet av Luria. Disse funksjonelle systemene har også sin lokalisering som er knyttet til en hovedvanske. Kategoriene ser noe annerledes ut i Lurias tilnærming: akustisk-gnostisk afasi, akustisk-mnesisk afasi, afferent motorisk afasi, sematisk afasi, dynamisk afasi, telegramstilafasi, efferent motorisk afasi. Disse kategoriene er mer komplekse enn de fra BDAE (Hartelius et al, 2008).



Det kom etter hvert reaksjoner og andre tilnærminger enn den nevropsykologiske tradisjonen. Kognitiv nevropsykologi tar utgangspunkt i at språkfunksjoner er ordnet i et system, en språkprosesseringsmodell, og at disse ikke nødvendigvis har en strikt sammenheng med bestemte områder i hjernen. Fokuset i en slik tilnærming blir å finne ut hvilken del av språkprosesseringen som er rammet (Lind et al, 2012). Et eksempel på en slik modell kan være som vist i figur 1.

Figur 1

<http://brain.oxfordjournals.org/content/136/8/2602>

I tilfellet med en elev som har vansker med å forstå ord gjennom tale, kan vansken ha sin årsak i en svikt i a) akustisk-fonologisk omvandling, b) svikt i fonologisk input-buffer, c) svikt i fonologisk input-leksikon, eller d) svikt i det semantiske system (Hartelius et al, 2008). Innenfor denne tradisjonen er det av mindre betydning å kategorisere eller gruppere typer av afasi, eller elever med samme symptomer. Til det er variasjonene mellom individene for store, og derfor vil fokuset heller ligge hos det enkelte individ og de spesifikke vanskene.

Det finnes et utvalg av testbatterier og kartleggingsverktøy som er mer spesifikke enn testene som har sitt opphav rundt Boston-tradisjonen og det mer psykometrisk rettede. Slike tester har som formål å kartlegge språkfunksjoner mer direkte, slik som eksempelvis Verb- og setningstesten (VOST), Pyramide- og palmetesten (PyPat), og ikke minst Psykolingvistisk kartlegging av språkprosessering hos afasirammede (PALPA). Sistnevnte består av et stort antall deltester som kan administreres enkeltvis for å få en spesifikk oversikt over enkelt prosess (Lind et al, 2012).

En tilnærming til afasibehandling som har et mer helhetlig og funksjonelt fokus, er forankret i den psykososiale tradisjonen. Denne tradisjonen er opptatt av den afasirammede som en del av en større helhet og sosiale fungering i denne helheten. Den har delaktighet som et mål, og det å forstå hvordan vanskene skaper utfordringer for individets muligheter for å delta i familieliv, arbeid og i alle de situasjoner hvor det er nødvendig å kunne samhandle med andre mennesker ved hjelp av språket. Denne tilnærmingen har fokus ikke bare på den spesifikke språkvansken, men kommunikasjon som en helhet. Det vil altså si evnen til å kommunisere i en funksjonell betydning. Forstå og formidle mening til sine nærmeste, i sosial interaksjon med mennesker og situasjoner hvor dette er påkrevd. En tur i butikken, på reise, i selskaper, i møte med helsevesenet, med barnebarn, i fritidsaktiviteter. Det handler mye om å leve med vansken, lære seg å takle utfordringene. Det finnes også verktøy for å kartlegge og få oversikt over elevens utfordringer i dagliglivet knyttet til språkvansken. Verktøy for å kartlegge evne til funksjonell kommunikasjon er for eksempel Communicative Effectivness Index (CETI), som er et spørreskjema for nærpersoner, hvor det gis et bilde av elevens evne til å kommunisere effektivt etter skaden i forhold til før skaden. Det finnes også et selvrapporteringsverktøy for å gi et bilde på elevens psykososiale opplevelse av egen situasjon. Visuell-analog selvaktelsesskala (VASAS) kan gi et mål på dette. SALK-39 er et annet verktøy som kan brukes for å få et bilde av elevens opplevelse av livskvalitet etter skade. Utfordringen med dette verktøyet er at det nettopp krever en viss språklig fungering, og det er jo nettopp utfordringen for afasirammede.

Hvordan logopeden rammer inn samtalen for å skape forståelse og gi mening vil kunne knyttes opp mot en tilnærming som har et mer helhetlig og strategisk fokus. Hvordan logopeden gir instruksjoner og instruerer handlinger for å skape forståelse for konkrete oppgaver, kan på lignende knyttes opp mot et mer funksjonelt og taktisk fokus, mer forenelig med en nevropsykologisk tradisjon. Jeg kommer tilbake til dette i delen om samtalekonstruksjon, innramming og instruksjon.

2.1.3 Språklige utfall og konsekvenser for kommunikasjon

I teorien blir afasi forsøkt forklart og ordnet i ulike systemer. Kategoriseringer og underdiagnoser blir tillagt personene som har fått afasi, kanskje for å lettere forstå og kunne behandle vanskene. I praksis består afasi av svært sammensatte vansker og gjerne også med tilleggsvansker. Selv om afasi i seg selv ikke omfatter sensoriske, motoriske eller intellektuelle vansker, slik Halloway &Chapey (2008) nevner, er det svært vanlig at personer som har hatt slag, traumer eller svulster i hjernen har en eller flere tilleggsvansker. Det kan være hukommelsessvikt, forvirring, svekket evne til å gjennomføre viljestyrte handlinger til tross for normal kraft og koordinasjon i muskulaturen (dyspraksi/apraksi), lammelser, svakhet eller manglende koordinasjon av musklene i eksempelvis talemuskulatur (dysartri), eller det kan være synsfeltutfall og lammelser i større deler av kroppen (Lind et al, 2012)

Afasi i seg selv berører som oftest mange språklige modaliteter og på flere språklige områder. Enkelte vil ha overveiende impressive vansker, utfordringer med å forstå og bearbeide det som blir sagt. Andre kan ha overveiende ekspressive vansker og utfordringer med å uttrykke seg, gjerne i form av ordletingsvansker eller fonologiske vansker. De kan oppleve å bytte om på stavelser, bytte om på ord, finne på nye ord, lete etter riktig ord, primært innholdsord. Det vil som regel være en sammenheng mellom modalitetene, det vil altså si at det vil være utfordringer knyttet både til å lytte og lese om en person har en overveiende impressiv afasi. Om vi tar med vanlige tilleggsvansker som taleapraksi eller synsfeltutfall er det åpenbart at konsekvensene for kommunikasjonen med andre kan være svært utfordrende. En vanlig konsekvens for dialogen mellom personen med afasi og andre, er at det er lite flyt i dialogen, og forhandling om mening blir en større utfordring. Det blir også en svært tydelig asymmetri i samtalen når den ene parten har mer eller mindre svekkede evner til å kommunisere verbalt, og kanskje også gjennom andre modaliteter ved eksempelvis ulike pareser.

2.2 Samtalekonstruksjon

Evnen og behovet for å kunne kommunisere og forholde seg dialogisk til andre mennesker er i noen grad medfødt. Allerede som nyfødt viser barnet i interaksjon en begynnende evne til å inngå i samtalestruktur – turtaking (Stern, 1982 i Kristoffersen et al, 2005). Medfødte kognitive og perseptuelle preferanser hos mennesket, hvor visse stimuli vekker spesiell oppmerksomhet hos nyfødte barn, er noe av grunnlaget for strukturen i dialogen (Bateson, 1975 i Ulleberg, 2014). Men språk er ikke medfødt selv om vi har en del pre-disposisjoner for språklig adferd og kommunikasjon. Språk må læres, og det kan ikke læres isolert sett, men i samspill med andre og gjennom bruk i en sammenheng med andre.

For barnet er det de som i utviklingspsykologien betegnes som de ”signifikante andre” som barnet utvikler sitt språk og kommunikative evne gjennom og i interaksjon med (Mead, 1934 i Ulleberg, 2014). Gjennom dette samspillet kan barnet også utvikle evnen til å rette oppmerksomheten mot en annen (primær intersubjektivitet), evnen til å dele oppmerksomhet med noen om noe (sekundær intersubjektivitet)(Bateson, 1975 i Ulleberg, 2014).

Samtalen er noe som er helt særegent for mennesket, og evnen til å kommunisere gjennom verbalspråk. Samtalen oppstår når to eller flere deltakere samordner sine bidrag til en sammenhengene helhet. Kommunikasjonsbidragene kan være av både verbale og ikke-verbale karakter, hvor sistnevnte kan omfatte tonefall, stemmevolum, tempo, pauser, gester, blikk og lignende (Lind et al, 2012).

Deltakerne i samtalen kommer med ytringer etter tur. Det er naturlig og hensiktsmessig at én av deltakerne snakker om gangen, har sin tur. Hvis alle snakket i munnen på hverandre, hadde det vært svært vanskelig å få noe mening ut av en samtale, fordi deltakerne ikke hadde hørt hva de andre sa, og ikke kunne respondere på dette. Det hadde vært som en massemonolog og langt fra dialogisk. Det hadde ikke vært rom for interaksjon mellom deltakerne. Evnen til turtaking er derfor vesentlig for at dialogen skal gi mening for deltakerne. Et vesentlig poeng er at det som blir sagt forstås ut i fra det som har blitt sagt før, og det som kan sies i neste ytring. Når går turen fra en deltaker til en annen? Turskiftepunkt kan avgjøres av tydelige verbalspråklige tegn, som spørsmål eller fullstendige setninger, eller nonverbale tegn, som tonefall, blikk, pauser, gester. Men forståelsen av når et turskiftepunkt har kommet eller ikke, er ikke absolutt, og derfor kan samtidig snakk forekomme. En deltaker kan ønske å ta turen før den har kommet til vedkommende og bryte inn, og den som har turen kan samtidig holde på den ved å eksempelvis heve stemmevolumet, for å overdøve den andre rent fysisk. Turer kan organiseres i sekvenser. Dette skjer når en ytring følges opp av en respons, og denne

følges opp av respons igjen – et eksempel på dette er såkalte tretursekvenser (Macbeth, 2011). Jeg skal si noe mer om dette begrepet under delen om instruksjoner.

Noen perspektiv på kommunikasjon preges av en lineær forståelse, som at et budskap sendes fra en sender til en mottaker. Dette kan sammenlignes med en lineær årsak-virkning forståelse av adferd, sammenlignet med en sirkulær forståelse av adferd og kommunikasjon (Bateson, 1975 i Ulleberg, 2014). Andre tradisjoner forstår kommunikasjon som en forhandling om mening som skapes i interaksjon mellom deltakerne. Denne forståelsesrammen vil jeg utdype i kapittelet som omhandler teoretisk perspektiv, hvor jeg gjør rede for symbolsk interaksjonisme. I alle yrker hvor samtalen har en sentral plass – vi kan kalle dem samtaleykker – hvor profesjonelle samtaler finner sted, er det av stor betydning å ha en bevissthet og kunnskap om samtalekonstruksjon. Dette er både for å kunne forstå hva som skjer i samtalen, og for å kunne bidra til å skape samtaler som gjør en forskjell. Det er avgjørende i rehabiliteringssamtaler.

2.2.1 Innramming

Begrepet innramming (framing) ble introdusert av Gregory Bateson i utgivelsen av "A theory of play and fantasy" (1954). Begrepet ble adoptert og utviklet innenfor flere faglige disipliner, innenfor kommunikasjonsforskning og psykologi, og i sosiologien utviklet videre av Erving Goffman. Innramming som konsept har siden blitt en integrert del av studier av språklig interaksjon blant lingvister og sosiolingvister. Bateson hevdet at ingen kommunikativ handling, verbal eller non-verbal, kan bli forstått uten en metakommunikativ beskjed om hva som foregår, altså innfor hvilken fortolkningsramme handlingen foregår (Tannen, 1993). For at samtalen skal gi mening for deltakerne, og for at deltakerne skal ha tilstrekkelig forståelse for hva samtalen handler om, er det av stor betydning å begripe rammene for samtalen. Rammene kan være av en ytre eller indre karakter, og blir omtalt som proksimale eller distale rammer. Fysiske forhold, hvor samtalen finner sted, hva slags samtale det er snakk om – hvilken kommunikativ virksomhetstype det er snakk om, er med på å ramme inn samtalen, og gi deltakerne en større forståelse av sammenhengen samtalen er den del av (Linell & Thunquist, 2003). I en konsultasjon mellom en lege og en pasient er det for eksempel forventninger fra begge deltakernes side om hvordan samtalen skal foregå og hva som er formålet. Så sant pasienten har noen referanser til legekonsultasjoner som virksomhetstype. Pasientens forståelse av konteksten er uansett av stor betydning for hvordan samtalen forløper og om den tjener sin hensikt. Det kan være avgjørende hvordan legen da rammer inn samtalen

i møtet med pasienten, at de etablerer en enighet om ”hva som foregår”(Linell & Thunquist, 2003).

Rammer eller innramming vil på engelsk ha beslektede begrep som *frame(s)* og *frameing*. Det sistnevnte oppfattes som et mer dynamisk begrep enn det førstnevnte, og begrunnes med at begrep som *setting*, *bakgrunn* og *kontekst* er relativt statiske – mens *framing* omhandler det som deltakerne i samtalen frambringer underveis. I gjennom det de sier og gjør, innleder, avgrensner, manipulerer, innfører, avslutter, overlapper, skifter ut, og bryter innramminger i samtalen (Sheuer, 2005; Linell & Thunquist, 2003)

Det er mange beslektede begrep knyttet til hvordan deltakerne i en samtale skaper mening og oppnår forståelse for hva som foregår og hvordan. *Kontekst* omhandler opprinnelig hvordan en tekst skal forstås, innenfor hvilke rammer – og hva trengs i tillegg til selve teksten, for at den skal gi mening. *Konteksten* kan sånn sett også være noe bestemt av *virksomhetstypen*, og hvordan situasjonen defineres. En *virksomhetstype* blir forstått i lys av rammene, og innrammingen (Linell & Thunquist, 2003).

Innrammingen kan gjøres i forkant av en samtale, i form av en agenda, møteinnkallelse eller invitasjon. En slik før-innramming kan henge sammen med *virksomhetstypen*, og legge vesentlige føringer for hvordan samtalen forstås og hvilke forventninger deltakerne har til samtalen. På samme måte som at *virksomhetstyper* i praksis ikke er ensartede, kan også innrammingen av samtalen endres underveis. Samspillet og dynamikken i samtalen gjør at innrammingen endres, ettersom ny forståelse og nye erkjennelser oppstår i samtalsens ulike lag. Et eksempel på hvordan *virksomhetstyper* kan inneholde elementer av andre *virksomhetstyper*, og hvor innrammingen er i stadige skifter, kan være typiske konsultasjoner mellom en profesjonell og en klient. Samtalen kan følge rammene for en konsultasjon, med det som er typisk for den – men kan også gå over i en uformell samtale om det trivielle, hvordan er det med barna? Hvordan er det på jobb? Slik kan innrammingen endres i stadige skifter som er uforutsigbare og som skaper dynamikk. *Footing* er et beslektet begrep med innramming som beskriver prosessen hvor deltakerne posisjonerer seg selv og hverandre gjennom ytringer og kan endre på innrammingen av samtalen (Tannen, 1993; Linell & Thunquist, 2003; Sheuer, 2005).

2.2.2 Instruksjoner

Innenfor lingvistikken og særlig pragmatikken har det lenge vært interesse for å studere hvordan mennesker forespør og ber andre om noe. Hvordan deltakere får andre til å utføre handlinger i interaksjoner i naturlige sammenhenger er verdt å studere, og særlig i sammenhenger som for eksempel arbeidsplasser (Mondada, 2014)

Instruksjoner og instruerte handlinger er et komplementært begrepspar. Instruksjoner kan uttrykkes gjennom direktiver og forespørsler, men henger nøye sammen med hvilken handling som følger disse – i form av instruerte handlinger – hvilken sammenheng det er. Instruksjoner og instruerte handlinger opptrer gjerne sekvensielt og i et direkte tidsforløp. Dette er spesielt tydelig i institusjonelle og profesjonelle virksomhetstyper, som undervisningssituasjoner, i klasserom, konsultasjoner (Mondada, 2014). I rommet mellom instruksjoner og instruerte handlinger finnes forståelse, eller manglende forståelse. Hvordan samsvarer den instruerte handlingen med instruksjonen? I undervisningssituasjoner eller i opplæring vil forståelse og hvordan forståelsen blir demonstrert være det primære utbyttet og den ”korrekte forståelsen” være den foretrukne (Mondada, 2011)

“Instruction in educational settings can be seen as an activity devoted to the production of new understandings, and to the checking of these understandings, whereby teachers orient to the fact that students can do the task but this is not yet a demonstration that they have understood it” (Lindwall and Lymer, 2011 i Mondada, 2011, s. 545)

Hvordan kan den som blir instruert vise at instruksjonen har blitt forstått, og forstått på en måte som samsvarer med instruksjonen til den som instruerer? Den instruerte handlingen må samsvare med instruksjonen, og dette vil være en prosess hvor begge parter samarbeider i interaksjonen. Instruktøren gir konkrete opplysninger, forespørsler, krav – og korreksjoner eller presiseringer – ettersom den instruerte utfører i tråd med det som blir instruert, eller spør for avklaring, gjør feil, er upresis. På samme måte som samtalen kan sees på som forhandling om mening, kan instruksjon/instruert handling sees på som en forhandling om forståelse, med unntak av at den som instruerer gjerne kan ha en prosedyre eller normativ handling som skal innfris. I undervisningssituasjoner er gjerne instruksjoner organisert i såkalte tre-tur-sekvenser. Den som instruerer kommer med et utspill, stiller gjerne et spørsmål, den som instrueres kommer med en respons, gjerne i form av et svar, og den som instruerer responderer på dette igjen – gjerne i form av en form for vurdering eller evaluering (Macbeth, 2011). Det er avgjørende at den som gir instruksjoner har tilstrekkelig kunnskap om den som

instrueres, i forhold til forutsetninger og forforståelse, slik at denne kan ha mulighet til å forstå hva som skal gjøres. Her har den som instruerer store muligheter til å bidra til felles forståelse og utvidet forståelse, og som sørger for progresjon i videre instruksjoner (Macbeth, 2011).

2.2.3 Innramming og instruksjoner i afasirehabiliteringssamtaler

I det følgende skal jeg relatere de språklige strategiene innramming og instruksjoner til afa-silogopedisk rehabilitering. I samtalen skaper deltakerne et midlertidig delt forståelsesrom (Rommetveit, 1974 i Kristoffersen et al, 2005) og deltakerne søker å skape mening og en felles forståelse. Denne intersubjektive forståelsen oppnås gjennom at deltakerne bygger på hverandres ytringer og at disse står i relasjon til hverandre. Slik oppdateres hele tiden den intersubjektive forståelsen (Lind, 2000b). Ytringene forstås i den sammenhengen de ytres i – de er både kontekst-savhengige og kontekstskapende.

Samtaler i afasirehabiliteringen vil som andre virksomhetstyper tilhøre en eller flere diskurssjangere. En diskurssjanger rommer både form og innhold, og ulike krav til språklig kompetanse. Ulike sjangere stiller også ulike krav til deltakerne i forhold til den mengden informasjon som formidles, og evnen til å mestre på ulike nivå i forhold til kompleksitet (Pritchard et al., 2015). Det kan være på ord-, setning-, eller diskursnivå. Eksempelvis vil narrativ diskurs og prosedyremessig diskurs kunne være typisk for samtaler i afasirehabilitering (Ulatowska et al, 1990). De vil tjene ulike behov, og stille ulike krav til språklig kompetanse. Den narrative diskursen kan tjene behovet for å formidle noe om personer og hendelser, og krever mer i forhold til å kunne holde tråden enn til å kunne være presis på detaljer. Den prosedyremessige diskursen tjener behovet for å informere eller instruere, og vil i større grad stille krav til presisjon og detaljer (Ulatowska et al, 1990). For personer som har et normalt fungerende språk, blir språket – både det verbale og nonverbale språket verktøyet som brukes for å formidle informasjon og skape mening. For personer med afasi, som har ulike språklige utfordringer som følge av endrede forutsetninger, blir språket et verktøy som ikke lengre fungerer som det skal. Det blir både vanskelig å formidle informasjon og skape mening – helt avhengig av hvilke språklige funksjoner som er svekket. I forhold til en prosedyremessig diskurs, som instruksjoner kommer inn under, vil eksempelvis vansker med verbproduksjon kunne føre til at innholdstunge verb brukes i mindre grad enn ”lette” verb med mindre innhold (Pritchard et al., 2015). Dette vil først og fremst handle om den ekspressive siden av språket. Tilsvarende vansker med den impressive delen av språket vil i stor grad kunne påvirke i hvilken grad personer med afasi vil kunne

forstå det som skjer i samtalen og evnen til å skape mening av det som blir sagt. Det vil derfor ha stor betydning på hvilken måte samtalen rammes inn, og at logopeden er sensitiv for den responsen som kommer – hvordan uttrykkes forståelse og mening? I hvilken grad gir det mening for personen med afasi å være i en rehabiliteringssamtale? Forstår personen hvorfor hun eller han er der? Er de klar over rammene for samtalen, målene og hensikten? Og ikke minst, i hvilken grad de opplever å være delaktige (Bülow et al, 2012). I forhold til instruksjoner er det jo også vesentlig at personen med afasi forstår hva som skal skje. Når hun eller han instrueres i en handling eller prosedyre, og god forståelse er essensielt - er forståelsen noe som hevdes eller blir den demonstrert i handling? (Macbeth, 2011). Vesentlig også når det gjelder instruksjoner og instruerte handlinger, er at disse sees i sammenheng med rammene og innrammingen. Det deltakerne i rehabiliteringssamtalen skal gjøre må konkret forstås og forståelsen demonstreres gjennom handling, men det må også inngå i en større sammenheng – gis mening. Det går an å trekke paralleller til ulike tilnæringer til afasirehabilitering (se avsn 2.1.2) hvor innramming meningskaping kan korrelere til en helhetlig tilnærming, som i en psykososial tradisjon, mens instruksjoner og instruerte handlinger kan samsvare med en tilnærming med fokus på å gjenopprette eller erstatte, som i en kognitiv nevropsykologisk tradisjon.

2.3 Rehabiliteringssamtalen

Hva er typisk for rehabiliteringssamtalen som virksomhetstype, og spesielt afasirehabiliteringssamtalen? Hvilke rammer finnes det, hvilke mål defineres – hvem definerer dem? Hvilke roller finnes det, og hvordan fordeles ansvar og makt?

Det er som ved de aller fleste tjenester og virksomheter en rekke overordnede rammer i form av lover og forskrifter som gjelder for afasirehabilitering. Helse- og omsorgstjenesteloven, kapittel seks med §§6-1 til 6-6 som regulerer kommunens plikt til å sørge for sine innbyggers helsetjenester, og i dette kapittelet særlig plikt til å samarbeide med regionale helseforetak. Afasirehabilitering vil i mange tilfeller være organisert under helseforetakene, gjennom avdelinger for spesialisert rehabilitering. Dette er tilfelle for institusjonen hvor noe av datamaterialet for dette prosjektet er samlet inn. Afasirehabilitering kan også organiseres gjennom kommunens logopedtjeneste, hvor resten av datamaterialet er samlet inn, eller privatpraktiserende logopeder. Førstnevnte tilbud hjemles i opplæringslovens §4A-2 og regulerer voksnes rett til opplæring, for at de skal kunne utvikle eller holde vedlike grunnleggende ferdigheter. I det sistnevnte tilbudet som gis eksempelvis der kommunen ikke

har et eget logopedtilbud, kan tjenesten gis av privatpraktiserende logopeder. Tilbudet er da hjemlet i folketryktdloven, §5-10 om *Behandling av språk og taledefekter*. Det er ulike forskrifter til lovene som videre gir rammer for rehabiliteringstjenestene. I Forskrift om habilitering og rehabilitering, §3, defineres begrepene habilitering og rehabilitering slik:

”Habilitering og rehabilitering er tidsavgrensede, planlagte prosesser med klare mål og virkemidler, hvor flere aktører samarbeider om å gi nødvendig bistand til pasientens og brukerens egen innsats for å oppnå best mulig funksjons- og mestringsevne, selvstendighet og deltakelse sosialt og i samfunnet.”(Helse- og omsorgsdepartementet, 2011)

Rehabiliteringen gitt av det regionale helseforetaket er altså et tidsavgrenset tiltak, som har klare mål og virkemidler, og som er tverrfaglig. Det er både nevrologer, nevropsykologer, ergoterapeuter, fysioterapeuter, sykepleiere og logopeder som samarbeider om å gi pasienten den rehabilitering som best kan føre mot formålet gitt i lovverket. Der det er mulig, følges rehabilitering opp videre i pasientens hjemkommune, etter at tilbudet gitt i helseforetaket er ferdig. Varighet for opphold i rehabiliteringsinstitusjon kan være fire til åtte uker.

Overordnede roller og ansvar er tydeliggjort i St.mld 21 ”Ansvar og mestring” fra 1998-99 (Helse- og omsorgsdepartementet). Det kommer tydelig fram her at det er det offentliges ansvar å kunne tilby gode tjenester på alle forvaltningsnivå, og at samarbeidet er til beste for brukerne. Det blir også vektlagt tydelig ansvaret brukere og pasienter har for eget liv, både med å aktivt ta del og ved å bli gitt mulighet til å påvirke prosessen i alle ledd. Dette skriver jeg mer om i delen om deltakelse og medvirkning.

En vanlig rehabiliteringssamtale foregår som regel på institusjonen, på logopedens kontor eller et egnet rom. Varigheten tilpasses innhold og ikke minst elevens forutsetninger, men 45-60 minutter er vanlig.

Graden av symmetri og maktforhold er særlig gjeldene i slike samtaler, ettersom det er så tydelig forskjell på rollene, i forhold til formelle roller, logoped – elev/klient, og i forhold til språklige forutsetninger. Personen med afasi er også i en fase hvor vedkommende er særlig sårbar og utsatt, noe som stiller store krav til logopedens yrkesetiske kompetanse og praksis.

2.3.1 Deltakelse og medvirkning

I den svenske boken ”Delaktighetens praktik” argumenteres det for at medvirkning, det norske begrepet for delaktighet, er noe som skal komme til uttrykk i praksis – hva som gjøres

– og ikke bare et begrep som snakkes om, et fyndord som brukes i dokumenter om gode intensjoner.

”För at delaktighet ska bli mer än ett ideal, en vacker tanke och et ständigt upprepat mantra fordras et konkret delaktighetsgörande. Ett sådant kan aldrig äga rum på policynivå, utan måste ske i det vardagliga arbetet inom vård, omsorg og sosialt arbete.” (Bülow et al, 2012, s.8)

Medvirkning er noe som skapes i møtet mellom mennesker, det er noe som blir til i praksis, i samtalene mellom menneskene (Bülow et al, 2012). Men det er likevel et begrep som har blitt mer og mer viktig i all interaksjon mellom mennesker, både på et helt grunnleggende nivå – gjennom FNs menneskerettighetserklæring – og spesielt i lover og forskrifter. Fra Grunnlovens §104, Barnehageloven, Opplæringsloven, Barneloven til Lov om pasient- og brukerrettigheter, i §§3-1 og 3-2 sikres menneskets rett til medvirkning gjennom alle livets faser, spesielt i de fasene vi mennesker er sårbare – som barn og under sykdom.

I et slikt ovenfra-og-ned-perspektiv er rettigheter intensjoner som formuleres sentralt og skal så implementeres lokalt, altså omsettes i praksis. Om medvirkning faktisk omsettes i praksis kan studeres på arenaer der intensjonene skal komme til uttrykk, og representerer et nedenfra-og-opp-perspektiv (Bülow et al, 2012).

En forutsetning for å kunne snakke om medvirkning, er at det er en relasjon mellom to parter – gjerne en bruker og en profesjonell part. Dette tar form som en prosess (Kjellström 2012, i Bülow et al, 2012). Sahlsten sier prosessen kan kjennetegnes gjennom følgende fire faktorer: 1. Det er etablert en relasjon preget av gjensidighet, respekt, tillit og positive følelser. 2. Den profesjonelle parten er villig til å overlate en viss grad av makt og kontroll til brukeren. 3. Informasjonen og kunnskapen som deles, må oppleves meningsfull og relevant, og utveksles mellom partene. 4. Partenes engasjement skal være gjensidig støttende og aktivt (Sahlsten m.fl. 2008 i Bülow et al, 2012). Det er gjerne de to siste punktene som er interessante i forhold til formålet med denne studien. Hvordan informasjon og kunnskap deles, hvordan mening skapes, og hvordan spesielt den profesjonelle part kan agere støttende gjennom sitt engasjement. Ansvar for at medvirkning er noe som gjøres og oppleves vil til syvende og sist ligge hos den profesjonelle (Bülow et al, 2012).

3 Teoretiske perspektiv

I det følgende kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilke teoretiske perspektiv jeg tar i bruk gjennom prosjektet og i denne rapporten. Hvilke forståelsesrammer tenker jeg er nyttige for å forstå det jeg observerer, tolker og analyserer? Jeg skal ta for meg symbolsk interaksjonisme som teoretisk perspektiv, og jeg vil sette symbolsk interaksjonisme inn i en historisk sammenheng og gi en oversikt over de viktigste elementene i denne retningen, eller perspektivet. Jeg vil også begrunne hvorfor jeg velger å benytte dette teoretiske perspektivet for å forstå og forklare det empiriske materialet i prosjektet, og hvordan vi kan se kommunikasjon i sammenheng med symbolsk interaksjonisme.

3.1 Symbolsk interaksjonisme

Vi mennesker vil alltid oppfatte virkeligheten gjennom perspektiv. Både i konkret betydning, som fra hvilket ståsted og synsvinkel vi faktisk har, til måten vi fortolker det vi ser. Vår forforståelse – alle våre erfaringer, kunnskap, kulturelle bakgrunn – er med på å forme vårt perspektiv. Det vil avgjøre hvilke stimuli vi vil være sensitive overfor, og hvilke stimuli vi vil overse (Charon, 2004). Eksempelvis vil to vitner til den samme hendelsen kunne gi ganske forskjellige beskrivelser av hva som hendte. Det betyr jo ikke at den ene parten har mer rett eller har sett hendelsen på bedre måte enn den andre, eller at den andre har feil. De kan fysisk ha sett forskjellige ting, fordi de så hendelsen fra ulike ståsteder. Og de kan ha oppfattet og tolket det det så forskjellig, fordi de hadde ulike forståelsesrammer. Du ser bildet av en eldre dame, sammen med en ung mann. Den unge mannen holder ei veske, han har skinnjakke med nagler, tatoveringer i nakken og på halsen, piercinger i ører og nese. Du ser dem bakfra, så ingen ansiktsuttrykk er synlige. Hvordan er det nærliggende å tolke det du ser? At her er det en som napper veska til den eldre damen? Eller – her er det en som gir damen vesken, som hun har mistet på bakken?

Hvordan vi velger å analysere og tolke de fenomen vi ser, er et valg vi gjør. Ett teoretisk perspektiv er ikke nødvendigvis bedre enn det andre, og det blir vanskelig å sammenligne og vurdere hvilket som er det beste. Men ulike teoretiske perspektiv vil legge vekt på ulike aspekter i forståelsen av et fenomen eller hendelse (Charon, 2004). Innenfor sosiologi som vitenskap, er symbolsk interaksjonisme en måte å forstå på, et perspektiv og et utgangspunkt for en analyse av den sosiale virkeligheten. Det er ikke snakk om en teori, i den forstand at den skal forklare og forutsi noe, men mer en måte å forstå den sosiale virkeligheten på. Det er heller ikke snakk om teser som i en vitenskapelig teori, i form av aksiom, teorem og hypotese.

Men som en teoretisk forståelsesramme eller perspektiv inneholder den et antall grunnleggende forestillinger om virkeligheten. Innenfor symbolsk interaksjonisme er det fem grunnleggende forestillinger, og disse vil hver for seg og til sammen være viktig verktøy for å forstå den sosiale virkelighet, i form av menneskelig adferd og menneskets følelser (Levin & Trost, 2005). Disse kommer jeg tilbake til litt senere i kapittelet, men først litt om symbolsk interaksjonisme som retning og i en historisk sammenheng.

I Chicago, på 1920 og 30-tallet var det en gruppe filosofer, sosiologer, psykologer og sosialarbeidere som var aktive og engasjert i spørsmål som hvordan vi tilegner oss kunnskap og hvordan vi vet at det vi vet om sannheten er sant. De argumenterte for at våre oppfatninger og meninger alltid må sees i sammenheng og er avhengige av de praktiske konsekvenser og konteksten de foregår i (Hewitt, 2002), og tilhørte pragmatisme som filosofisk retning. Denne gruppen av akademikere og forskere er kjent som Chicago-skolen. Av de mest sentrale karakterene nevnes John Dewey, William James, William Thomas, Charles Cooley og ikke minst George Herbert Mead. Mead publiserte ikke så mye av sitt materiale, men flere av hans studenter noterte og gav ut hans sentrale ideer posthumt. En av disse, og som videreutviklet retninger, var Herbert Blumer. Mead var påvirket av flere retninger, især pragmatisme som filosofisk retning, men også Darwin og darwinismen og behaviorismen (Charon, 2004). Mead så på sosial handling som en prosess av interaksjon og kommunikasjon, hvor minst to individ blir oppmerksomme på hverandre og blir stimuli for hverandre. Gester er det som medierer interaksjonen, i følge Mead. Gester som igjennom interaksjonen får samme mening eller betydning for deltakerne, blir til signifikante symbol. Symbolene blir stimuli som deltakerne kan handle etter. Gitt at symbolene er signifikante eller spesielle, gjør at vi lettere kan forutsi adferd hos andre eller hos oss selv (Levin & Trost, 2005). Han mente også at selvet ble utviklet på samme måte. Selvet oppstår i interaksjonen med andre, gjennom å bli betraktet som en foreteelse eller et objekt. De spesielle symbolene som språket gir oss, gir oss mulighet til å se oss selv som foreteelser eller objekter gjennom andres meninger eller forestillinger. Selvet skapes i interaksjonen med andre, gjennom de stimuli og responser vi får fra andre, i sammenheng med våre stimuli og responser (Levin & Trost, 2005). Mead legger til grunn at selvet bestå av to deler, "Me" og "I". Alle forventninger til selvet, til rollene knyttet til selvet, slik vi oppfatter at andre har til oss er inkorporert i den delen av selvet som kalles "Me". Dette er den langsomme og minst foranderlige delen av selvet, hvor alle erfaringer og forventninger lagres. Den aktive, kreative og spontane delen av selvet er "I". Det er den delen som gir respons på oppfatningen av andres adferd og meninger, og er den delen av selvet som er i "øyeblikket". "Me" er regulerende for "I", og det er også en viss dialektikk i forholdet

mellom disse delene. "Me" kan bremse "I", men så vil "I" også påvirke "Me" til forandring (Levin & Trost, 2005; Charon, 2004).

I det neste avsnittet vil jeg gjøre mer rede for fem grunnleggende forestillinger innenfor symbolsk interaksjonisme.

3.1.1 Fem grunnleggende forestillinger

Hvordan mennesker *definerer situasjonen* er et sentralt begrep innenfor symbolsk interaksjonisme. Det som kalles Thomas teorem setter ord på dette: "If men define situations as real, they are real in their consequences" (Levin & Trost, 2005 s.11). Altså hvis mennesket definerer eller oppfatter situasjonen som virkelig, er den også virkelig i sine konsekvenser. Det et menneske oppfatter ikke bare er dets virkelighet, men at det blir bestemmende for menneskets adferd. Vi oppfatter situasjoner igjennom vårt gjeldende perspektiv og definerer situasjonen deretter. Denne definisjonen blir så bestemmende for vår adferd. Hvis jeg definerer min kollega Lars som vanskelig å samarbeide med, så oppfører jeg meg deretter. Hvis Lars ikke gir respons på denne definisjonen som gir meg næring til å opprettholde denne definisjonen, så kan jeg jo definere situasjonen annerledes – og deretter min egen adferd. Så min gjeldende definisjon av situasjonen kan dermed bli avgjørende for mitt og Lars samarbeid. Et annet kjent eksempel på hvordan vi kan definere situasjonen og handle deretter er Watzlawick, Weakland & Fisch sitt uttrykk om du ser glasset som halvtomt eller halvfullt (i Levin & Trost, 2005). Dette kan brukes effektivt som en omdefinering eller "reframing" for å ta et nytt perspektiv og kanskje endre adferd deretter.

Vår sosiale og fysiske virkelighet oppfattes subjektivt, men gjennom å etablere en felles forståelse av objekter som oppfattes ganske likt, skapes symboler vi kan bruke. Men slike symboler kan også tillegges ulik betydning avhengig av perspektiv og hvordan situasjonen defineres inn i. Eksempelvis vil et begrep som "hjem" kunne fylles med mange ulike definisjoner og ulikt innhold, selv om de fleste nok vil være enige om at det grunnleggende sett er et bosted. I en rehabiliteringskontekst er det logopedens som er på "hjemmebane", situasjonen er kjent, og det er logopedens som i størst grad har kontroll på hva som skal skje. Hvordan logopedens lytter til eleven sin og hjelper han eller hun til en felles forståelse av hva som skal skje ved å bruke innramming som en bevisst språklig strategi, blir interessant å observere, og ikke minst å snakke med logopedens om.

Sosial interaksjon er åpenbart også en av de grunnleggende pillarene i symbolsk interaksjonisme. Fokuset er ikke på det individuelle, eller det passive og forutbestemte, men på det som skjer mellom aktørene, og at dette er dynamisk og avhenger av hverandre.

Individer interagerer med hverandre, og samfunnet skapes av interagerende individer (Charon, 2004). Vi vil praktisk talt alltid interagere i en forstand, om det er å samtale med en god venn, eller betale noe i kassa på butikken. Vi kan også interagere med oss selv, i den indre dialogen – ”å snakke med seg selv” (Levin & Trost, 1995). Det er også mulig å interagere ved å ikke agere. I situasjoner som forventer en bestemt handling, og det ikke skjer noe, vil vi tolke det for å gi det mening, og det er et spørsmål om interaksjon. Jeg ble ikke bedt inn, hun sendte ikke den meldingen – hun er uinteressert eller sur på meg? (Jensen & Ulleberg, 2012). Interaksjonen mellom mennesker er kompleks og vi påvirker hverandre i gjennom interaksjonen, slik at denne utvikles. Det er ikke snakk om utelukkende stimuli/respons, men at stimuli kan forstås og tolkes på mange måter i lys av våre tidligere erfaringer og forventninger om framtiden, og sosiale konvensjoner. Den ene av to mennesker rekker fram hånda mot det andre. Dette stimuli responderes på av den andre ved at denne tar den andres hånd. Men et håndtrykk for å fastslå en forretningsavtale vil være annerledes enn et håndtrykk der den ene parten så for seg en klem (Hewitt, 2002). Mennesker agerer i relasjon til andres handlinger, og dette skaper en dynamikk og utvikling hvor aktørene hele tiden påvirker hverandres handlinger. De interagerer (Charon, 2005).

Her er det av vesentlig betydning hvordan logopeden er sensitiv for elevens svekkede muligheter for å agere riktig i forhold til stimuli og responser. Kanskje særlig i forhold til å gi instruksjoner som gjør at eleven forstår hva han eller hun skal gjøre i en bestemt oppgave, men også hva som er meningen med oppgaven. Observasjonene kan si noe om hva som blir kommunisert, og hvilken respons dette gir seg uttrykk i. Logopeden kan si noe om intensjonen bak, og begrunnelser for valgene som blir tatt.

Symboler kan være ord, gester, uttrykk som vi mennesker tillegger en betydning vi kan enes om. Ord er lyder som vi gjennom språket vårt over tid har gitt en mening. Først når et ord eller en gest har blitt tillagt en felles mening er det å regne som et symbol. En mental representasjon, noe vi tillegger en bestemt mening. Vi kan enes om en felles betydning, men vi vil knytte ulike assosiasjoner til det. Begrepet krig vil kunne tillegges ulike assosiasjoner for en flyktning fra Syria, enn for en norsk tenåring – fordi opplevelser og erfaringer vil være så forskjellige. Men vi har alle noen forestillinger om hva krig kan innebære (Levin & Trost, 1995). For en person med afasi er nettopp dette en stor utfordring. Ord som blir borte, enten at betydningen blir borte, eller at ordet ikke lengre kan representere det eleven vil uttrykke, typisk for ekspressive ordletingsvansker (Papathanasiou, 2013).

Vi mennesker er *aktive*. I motsetning til sosialvitenskaplige perspektiv der mennesket sees på som passivt og statisk, vil symbolsk interaksjonisme beskrive mennesket som aktivt

interagerende, som tenker, definerer og som foretar valg ut i fra det som skjer i nået (Charon, 2005). Vi handler eller oppfører oss hele tiden, er aktive - og fokus på vår adferd som sosiale vesener er sentralt i symbolsk interaksjonisme som perspektiv. Det forutsetter også forandring, gjennom interaksjon. Vi mennesker er ikke, vi gjør. Vi er altså ikke ett sett med egenskaper, men våre handlinger kan tillegges ulike egenskaper ut i fra situasjonen. For eksempel kan vi si at Nils er dominant eller Inger er hysterisk, som om at disse innehar noen egenskaper som er statisk og stabile. I et symbolsk interaksjonistisk perspektiv vil en heller si at Nils oppfører seg dominant i denne situasjonen, eller at Inger opptrer hysterisk i denne situasjonen (Levin & Trost, 1995). I denne prosessen er det for enkelt å tenke lineært, som i årsak-virkning sammenheng. Eksempelvis at Nils er dominant fordi Inger er underlegen. Fordi aktørene er i interaksjon med hverandre og påvirker hverandre gjensidig i en prosess som er i kontinuerlig utvikling og endring, vil det kunne gi mer mening å forstå samspillet sirkulært og systemisk (Jensen & Ulleberg, 2012; Levin & Trost, 1995). Det at vi er aktive, og at vi er i stadig endring og definerer situasjoner ut i fra vårt ståsted, gjør at vi er vanskelig å forutsi. Det krever virkelig mye å kunne sette seg inn i et menneskes totale situasjon, hvordan det definerer situasjonen, tolker symbolene, opplever, tenker og føler. Et begrep som kan beskrive denne kapasiteten er mentalisering. Mentaliseringskapasitet er evnen til å forstå seg selv og andre, i forhold til å se seg selv innenfra og utenfra, og se den andre innenfra og utenfra – følelser, tanker, opplevelser, adferd og kroppsspråk (Allen & Fonagy, 2009). Vi kan likevel forutsi med noe sannsynlighet hva som kan skje, eller ikke kan skje i gitte situasjoner. Når Per setter seg ved bordet og griper kniv og gaffel med henholdsvis høyre og venstre hånd, eller går inn i et møterom med deltakere han ikke kjenner, og håndhilser på dem, mens han sier navnet sitt. Vi kan med en viss sannsynlighet også forutsi at han ikke tar syltetøy på pølsa han kjøper i pølseboden. Det er normer som er innlært i interaksjon med andre i den samme kulturelle konteksten (Levin & Trost, 1995).

Det er interessant i denne sammenhengen å se på hvilke begrep som brukes om mennesker som har fått diagnosen afasi. Slik det ble nevnt i kapittel 1 er det forskjell på begrepet afatiker, afasirammet, og en person med afasi. Eleven som logopeden møter *er* jo ikke sin diagnose, men et menneske som i denne situasjonen er der fordi han eller hun har vansker med språk og tale. Hvordan logopeden gjennom spesielt innrammingen av samtalen gir rom for hele mennesket kan bli interessant å observere. Gis det rom for å snakke om det ”normale”? Det kan være alt fra været til det som ellers rører seg i elevens liv i øyeblikket. Mennesket definerer situasjonen, interagerer med våre symboler og handler i *nået*. Mead beskrev selvet som delt i ”I” og ”Me”, og som tidligere nevnt betegnes ”I” som den delen av

selvet som er i nået, i øyeblikket – og som aldri er det samme, i kontinuerlig forandring. Det er det handlende selvet. Alle erfaringer vi gjør oss lagres i minnet, selv om det etterhvert er masse vi ikke kan huske, så ligger alt det ”glemte” der og påvirker våre handlinger i nået, i tillegg til lærte egenskaper og erfaringer vi husker og bruker aktivt. Vi bruker ikke fortiden og erfaringene derfra til å forklare det som skjer i nået, men vi bruker dem til å handle og til å forme nået (Levin & Trost, 1995).

Det er kanskje en av de største utfordringene for eleven, det at nået representerer noe veldig fremmed fra det ”Me” som eleven kjenner seg igjen i, men som gir seg utrykk i et ”I” som er uforståelig og vanskelig.

Disse fem grunnleggende forestillingene innenfor symbolsk interaksjonisme kan ha stor betydning for måten vi velger å forstå kommunikasjon på, og henger sammen med en forståelse av kommunikasjon som noe dialogisk og interaksjonelt. Et sirkulært og systemisk perspektiv henger også godt sammen med dette perspektivet. I det neste avsnittet skal jeg knytte symbolsk interaksjonisme som teoretisk perspektiv opp mot måter å forstå kommunikasjon på som korrelerer på en god måte.

3.1.2 Symbolsk interaksjonisme og kommunikasjon

Kommunikasjon kan være alle signaler og symboler sendt av en avsender, og som kan tolkes av en mottaker. Det kan være med eller uten intensjon, bevisst eller ubevisst. Det er sånn sett umulig å ikke-kommunisere, fordi vi i møte med andre alltid vil kunne sanse og tolke det vi ser og hører med bakgrunn i våre erfaringer, holdninger, kunnskaper og ståsted. Hvordan den andre ser ut, klær og utseende, adferd, stemme, hva vedkommende sier og hvordan det blir sagt. Også når noe ikke blir sagt eller gjort kan det også kommunisere. Et viktig utgangspunkt for å snakke om språklig kommunikasjon er at det er en intensjon og en grad av bevissthet om intensjon bak et hvert kommunikativt bidrag, det som innenfor det språkvitenskapelige fagfeltet kalles pragmatikk. Marianne Lind definerer språklig kommunikasjon på denne måten:

”Språklig kommunikasjon er en intensjonell handling der bestemte aktører med bestemte oppgaver er involvert. Språklig kommunikasjon innebærer å gjøre noe til felles viten. Dette skjer i fellesskap – og forutsetter en felles prosess – mellom de som deltar i kommunikasjonen” (Kristoffersen, Simonsen & Steen, 2005, s.43)

I dette ligger det noen viktige poeng, både at forutsetter en intensjon bak handlingen og at det er en felles prosess. I det å gjøre noe til felles viten ligger det at språklig kommunikasjon er forhandling om mening (Kristoffersen, Simonsen & Steen, 2005).

Flere kommunikasjonsteoretiske perspektiv tar utgangspunkt i en lineær sender-budskap-mottaker modell. Den vil forklare hva som skjer i overføringen av et budskap mellom en sender og en mottaker. Det er interessant i seg selv, men er nokså løsrevet helheten og hvordan aktørene i samtalen påvirker hverandre gjensidig gjennom ytringer, responser, gester og annen nonverbal respons. Dette er snakk om komplementære samspill hvor partene inngår i noen grad av symmetri eller asymmetri (Jensen & Ulleberg, 2012). Bülow et al. framhever at kommunikasjon først og fremst er meningsskapende, og at et slikt perspektiv på kommunikasjon legger til grunn et syn på mennesker som kreative individer og som grunnleggende sosiale vesener (Bülow et al., 2012). De sier også at

"I ett sosialt perspektiv på kommunikation kan detta förklaras med att människor genom att samspela med varandra i vardagen utvecklar en intersubjektiv, delad förståelse av omvärlden" (Bülow et al., 2012, s.17-18).

Per Linell beskriver kommunikasjon som både interrelasjonell og interaksjonell;

"Mening skapas, aktualiseras, förhandlas, modifieras och bekräftas i situerade interaktioner" (Linell, 2011a, s.13).

Denne måten å forstå kommunikasjon på, og her spesielt språklig kommunikasjon, har noen klare fellestrekk med måten det symbolsk interaksjonistiske perspektivet ser på kommunikasjon. Symbolsk interaksjonisme vil derfor være et relevant teoretisk perspektiv for å analysere språklig kommunikasjon og interaksjon mellom logoped og personer med afasi som er tema i dette prosjektet.

3.2 Institusjonell kommunikasjon

Samtaler, dialoger, kommunikativ interaksjon og snakk foregår i profesjonelle sammenhenger, og mange yrker og profesjoner er for rene samtaleprofesjoner å regne. Konsulenter, rådgivere, veiledere, mentorer, coacher, terapeuter, behandlere og lignende profesjonstyper baserer mye av sin virksomhet på samtaler. De foregår oftest innenfor en institusjon, som sykehus, legekantor, utdanningsinstitusjoner, omsorgs- eller behandlingsinstitusjoner. Derav kan de kalles institusjonelle samtaler, og kan gå inn under den virksomhetstypen vi kan kalle institusjonell kommunikasjon. Per Linell omtaler institusjonelle samtaler på denne måten:

”Med institusjonella samtaler avses vanligvis møtene mellom en professionell person som har samtaler som del eller rutine i sitt yrke, eksempelvis læger, sjukepleiere, sosialsekretærer, og en medborgere som i møttesituasjonen tildeles en tilfeldig rolle som eksempelvis pasient, klient eller bruker. Utmærkende for sådanne samtaler er at de bygger på vanlige samtalsformer, men at ulike aspekter modifiseres eller forandres og tilpasses etter samtaleens målsettinger og formål” (Linell, 1990a i Bülow et al, 2012, s. 22).

Deltakerne i en institusjonell samtale har gjerne forutbestemte roller gitt institusjonen den foregår innenfor, og rollene har gjerne knyttet til seg forventninger og rettigheter/plikter. Kommunikasjonen er oftest styrt av en bestemt målsetting eller agenda, og foregår innenfor mer eller mindre bestemte rammer. Det er snakk om kommunikasjon i en relasjon som er komplementær og med en ofte sterk innebygget asymmetri. Dette er gitt rollene og forutsetningene deltakere har. En behandler som er spesialist i samtale med en klient eller pasient følger gjerne en implisitt mal over hvordan samtalen skal foregå. Klassisk er eksemplet vi alle kjenner, legekonsultasjonen (Bülow et al, 2012; Kristoffersen, Simonsen & Sveen, 2011).

Rehabiliteringssamtaler i afasibehandlingen passer godt inn i beskrivelsen av institusjonelle samtaler og den kommunikative samhandlingen i disse samtaler som institusjonell kommunikasjon.

3.3 Symbolsk interaksjonisme og konsekvenser for metodevalg

Formålet med dette prosjektet er å sette fokus på språklige strategier i rehabiliteringssamtaler mellom logoped og personer med afasi. Hvordan disse strategiene brukes, og hvordan de fungerer som støtte i interaksjonen. Jeg vil bruke symbolsk interaksjonisme som teoretisk perspektiv på interaksjon i institusjonelle samtaler, og da er det noen metodologiske tilnærminger som utpeker seg som formålstjenlige, det kommer jeg tilbake til i kapitlet om metode og materiale. Järvinen og Mik-Meyer peker på at en interaksjonistisk begrepsramme får stor innflytelse på hvordan forskeren genererer og bearbeider det empiriske materialet. De framhever hvordan metoder som observasjon og intervju ikke statisk og ensidig avdekker og samler data, men at f.eks observasjoner fra feltet ikke bare gir forskeren informasjon om den meningsproduksjon som foregår i feltet, men også blir påvirket av forskerens eget bidrag til meningsproduksjonen. Likedan vil forskeren i gjennom intervjuet selv påvirke den fortellingen som skapes. Det empiriske materialets flertydighet, kontekstavhengighet og produktivitet vil være i fokus (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Dette utdyper jeg noe mer i det

neste kapitlet som blant annet omhandler metode og perspektiver på bearbeiding og analyse av det empiriske materialet.

4 Metode og materiale

I denne delen av rapporten vil jeg gi en kort innføring i forskningsmetoder, jeg vil redegjøre for valg av metoder, og jeg vil si litt om hvordan de er tenkt brukt og hvilke formål de skal tjene. Jeg vil gi en oversikt over forarbeid, gjennomføring og bearbeiding av materialet. Her sier jeg også noe om etiske overveielser og praktiske utfordringer eller viktige hensyn å ta i arbeidet med å samle inn og bearbeide datamaterialet, herunder begrensninger og bevisste avgrensninger.

Utgangspunktet er å se på hva min problemstilling og mine forskningsspørsmål skal gi svar på. Vil det være kvantitativt orienterte metoder som er best egnet som verktøy for innsamling av empirisk materiale, eller er det mer kvalitativt orienterte metoder som vil være best egnet? Har jeg som formål å si noe om et sosialt fenomens utbredelse eller er det mer relevant å si noe om dets beskaffenhet? Jeg er i mindre grad opptatt av hvor utbredt mitt fenomen er, om det kan tallfestes eller se på sammenhengen mellom variabler. Jeg skal heller ikke generalisere noe ut fra mine data, eller tenke at mitt utvalg på noen måte skal være representativt. Det er mer interessant i lys av min problemstilling å se nærmere på mitt fenomens beskaffenhet. Hvordan kan en slik tilnærming bidra til å gi innsikt i og forståelse av et fenomen? På hvilke måter fenomenet opptrer og hvordan det fungerer. Der hvor en kvantitativ orientert metode måler i enheter, individer, grupper, bedrifter, byer, land – og gjerne har mange enheter og få variabler – har kvalitativt orienterte metoder relativt få enheter og flere variabler (Fossåskaret, Fuglestad & Aase, 1997). Den minste enheten i et kvalitativt perspektiv kan sies å være mer enn en person, og samtidig noe mindre enn en person. I det at en enhet er noe mer enn en person ligger det at i en kvalitativ tilnærming er fokuset mer på relasjonene mellom individene enn på selve individene. Og summen av relasjoner er større enn summen av individer, i alle fall når det er mer enn tre individ. I det at den minste enheten kan være noe mindre enn en person ligger det at en person rommer mange roller. Vi opptrer forskjellig i ulike relasjoner, fordi vi fyller ulike roller med tilhørende forventninger (Fossåskaret, Fuglestad & Aase, 1997).

Alle forskningsmetoder har sine styrker og svakheter, eller begrensninger. En metode vil være spesielt nyttig for å svare på noen problemstillinger og spørsmål, en annen for andre spørsmål. For å få et bredere bilde som er mer nyansert og som følgelig kan svare på flere spørsmål, eller som kan belyse et spørsmål fra ulike perspektiv, kan det være nyttig å triangulere ved hjelp av flere metoder (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2008). Det vil for eksempel være relevant å bruke direkte observasjon for å kunne observere og beskrive adferd slik den kan

sees i den aktuelle settingen. Det er imidlertid vanskelig å få tak i refleksjoner og begrunnelser for den observerte adferden. Da kan det i gjennom et påfølgende intervju belyses og kan gi nytt lys til observasjonene og den observerte adferd (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 2008).

I en pragmatisk og adaptiv tilnærming til metodevalg er det problemstillingen i seg selv som er avgjørende for den eller de metodene som brukes. Det er altså ikke en forutbestemt forventning om hvilken metode som passer best i forhold til forskningstradisjon eller om hvilken metode som har en høyere "valør" i forskningsmiljøer (Layder, 2013). Det kan derfor gjerne være en blanding av metoder, både kvantitative og kvalitative metoder - det som best kan tjene å gi gode svar på problemstillingen. Det gjelder også et forskningsdesign som har flere kvalitative metoder. Det er flere argumenter for å bruke flere metoder i datainnsamlingen. Metodene vil kunne komplementere hverandre og fungere som støtte for hverandre. Det vil blant annet kunne gjøre dem mer reliable (Layder, 2013). Det kommer jeg tilbake til i avsnittet om reliabilitet og validitet.

Jeg vurderer det slik at en kombinasjon av observasjon og intervju vil på en god måte kunne gi noen relevante svar på min problemstilling. Tilgjengeligheten på informanter og rammene for prosjektet, både når det gjelder tid og omfang tilsier at en kombinasjon av metoder er gunstig i forhold til at jeg ikke har mange informanter å ta av. Jeg trenger heller ikke så mange, men ved å bruke både observasjon og intervju tenker jeg at jeg får et variert og rikholdig datamateriale, og at dette er tilstrekkelig for gode analyser i et symbolsk interaksjonistisk perspektiv.

I de følgende underkapitlene vil jeg redegjøre kort for metodene jeg vil bruke, og bakgrunn for valget av dem. Jeg sier noe om hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet, og jeg vil også begrunne valg jeg har gjort underveis, avgrensninger og begrensende faktorer. En viktig del her er forskningseffekter og etiske problemstillinger, samt vurdering av reliabilitet og validitet.

4.1 Observasjon

Innenfor sosiologi og spesielt etnografisk forskning har observasjon en sentral rolle som metodologisk verktøy og er anerkjent i alle sine nyanser og variasjoner. Det er sånn sett også slik vi mennesker i stor grad forholder oss til verden rundt oss, både når vi interagerer aktivt, men også når vi i så måte er "passive" til omverdenen, så forholder vi oss aktive gjennom å observere det vi sanser rundt oss. Slik skaffer vi oss informasjon for å skape sammenheng,

forståelse og mening (Angrosino, 2007). Forskjellen mellom vår private og hverdagslige observasjon av omgivelsene og den målrettede etnografiske observasjonen av sosiale fenomen eller miljøer ligger i nettopp det at den forskningsmessige observasjonen er mer formell, strukturert og ikke minst at den tjener bestemte formål, knyttet opp mot en problemstilling og noen forskningsspørsmål. En helt enkelt definisjon på observasjon som forskningsmetode kan være slik:

“Observation is the act of noting a phenomenon, often with instruments, and recording it for scientific purposes” (Angrosino, 2007 s.54).

Begrepet observasjon opprinner fra latin og betyr å undersøke eller iaktta, og som nevnt er det noe vi gjør som den del av å forholde oss til verden rundt oss. Også i vitenskapelige og profesjonelle sammenhenger kan observasjon spille ulike roller i forhold til om det er en primær aktivitet eller noe som foregår kontinuerlig i bakgrunnen, som en supplementær aktivitet. I profesjoner hvor det vi foretar oss fortløpende blir gitt respons på må vi gjennom observasjon ta inn denne responsen og forholde oss til den. Eksempelvis gjelder dette lærere og forelesere, eller logopedier som er relevant i dette prosjektet. Hva er det som skjer med elevene, studentene eller klienten/pasienten når de blir utsatt for undervisning eller behandling, og som de selv er en del av? Hva skjer i miljøet og i relasjonen mellom elever/studenter, og mellom lærer foreleser og elever/studenter, eller mellom logoped og klient/pasient? Cato Bjørndal skiller mellom observasjon av første og andre orden, hvor observasjon av første orden er når observasjon gjøres av noen utenfra, og er den primære aktiviteten. Observasjon av andre orden er når det er en komplementær aktivitet og sidestilt undervisning, instruksjon eller veiledning (Bjørndal, 2002).

Observasjon er en egnet metode for å registrere adferd og interaksjon i en kontekst. Men det er en rekke valg en må ta i forhold til å bruke observasjon som metode. Hvorvidt det er skjult eller åpen observasjon – selv om skjult observasjon skal kunne gi de mest reliable data hvor de som blir observert ikke vil påvirkes av det faktum at de blir observert, så er det knyttet store etiske betenkeligheter til dette at det oftest er åpen observasjon som er den formen som praktiseres. Det er også et spørsmål om deltakende eller ikke deltakende observasjon. I hvilken grad forskeren står utenfor eller en aktiv og deltakende del av gruppen eller miljøet han eller hun skal forske på kan gjerne avhenge av slags studie det er snakk om. I klassiske etnografiske studier har mange forskere vært aktive deltakere av den kulturen de har forsket på (Jacobsen, 2010). Gitt den konteksten jeg skal bruke observasjon i, er mange av disse valgene avklart som følge av rammer og formålet med observasjonen. Jeg har som formål å

identifisere språklige strategier i interaksjonen mellom logoped og en person med afasi. Hvordan disse språklige strategiene fungerer som støtte for klientens deltakelse i interaksjonen styrer mitt fokus i observasjonen. Jeg skal derfor ikke være deltakende, men jeg skal være åpent til stede, med et uttalt formål, og de som blir observert er informert og har samtykket. Rammene er gitt i forhold til tid, sted og varighet. Det er også av stor betydning for gyldigheten og valget av teoretisk perspektiv at interaksjonen skal være naturlig og foregå i en autentisk kontekst (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

Hvordan jeg som forsker påvirker mine forskningsobjekt gjennom min deltakelse, betraktninger rundt reliabilitet og etikk kommer jeg tilbake til seinere i rapporten.

I et symbolsk interaksjonistisk perspektiv er det et interessant spørsmål om hvordan jeg definerer situasjonen og hvordan det påvirker det jeg observerer, og hvordan jeg påvirker det empiriske materialet. Mitt ståsted og perspektiv, både rent fysisk og hvordan jeg ser på det jeg sanser, det utvalget jeg gjør og den forforståelsen jeg bringer inn i situasjonen vil være av betydning for hva jeg samler av materiale og hvordan jeg behandler det (Bjørndal, 2002; Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

4.2 Intervju

Der hvor observasjon er en metode som egner seg godt for å sanse hva mennesker foretar seg og sier i ulike kontekster, kan materialet bare si noe om nettopp det – hvordan de oppfører seg, hvordan de handler, og om det er fokuset – på det de sier i situasjonen. Vi får imidlertid ikke vite noe om hva de tenker og reflekterer, hvordan de subjektivt opplever og synes (Jacobsen, 2010). Det kvalitative forskningsintervjuet er en metode som er utmerket for dette formålet, både når det står aleine, eller i kombinasjon med observasjoner.

Intervju som metode brukes i mange ulike settinger og situasjoner, helt avhengig av hvilken funksjon det skal ha og hvilket formål. I forskjellige selekteringsprosesser, som jobbintervju, opptak til utdanning, deltakelse i konkurranser og reality-programmer i massemedia - eller i forskning. Forskningsintervjuet kan både ha som formål å kartlegge i kvantitativ tradisjon, eksempelvis gjennom telefonintervju og såkalte gallupundersøkelser. Et representativt utvalg for populasjonen, i nasjonal målestokk mellom 1200-1500 enheter, eller personer, vil være et representativt utvalg. Slike intervju vil være styrt og sterkt strukturerte, gjerne med svaralternativer som kan krysses eller skaleres. Disse har en klar parallell til surveyundersøkelser, men det er en intervjuperson som administrerer og fyller ut på bakgrunn av spørsmål og svar. I den helt andre enden av skalaen er det helt åpne kvalitative

forskningsintervju hvor intervjueren stiller noen få, åpne spørsmål som intervjupersonen kan svare fritt på, og hvor intervjueren bare følger opp med tilleggsspørsmål for å oppklare, avklare eller utdype (Layder, 2013). Innimellom disse variantene av intervju finnes det semi-strukturerte forskningsintervju, og for å relatere til den samme tilnærmingen til metodevalg som ved valg av observasjon, så er det problemstillingen og forskningsspørsmålene som styrer valg av intervjuform. En form som er styrt av problemfokuset, men som likevel gir en viss åpenhet og slingringsmonn (Layder, 2013). En intervjuguide eller skript for et intervju kan ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene og tema som ønskes utforsket. Men ettersom forskningsspørsmål som oftest er akademiske i sin form og mindre egnet for bruk i et intervju med en litt løsere form, kan det være formålstjenlig å formulere flere intervju spørsmål på bakgrunn av hvert tema eller forskningsspørsmål. Disse er formulert slikt at de er mer muntlige i formen, og kan bidra til å utdype og nyansere det intervjupersonen bidrar med i intervjuet (Kvale et al., 2015; Layder, 2013)

I lys av min problemstilling som inneholder noen språklige begrep, og hvor jeg er opptatt av interaksjon og støtte til interaksjon, valgte jeg å styre og strukturere intervjuet i noen grad. En sånn prestrukturering av intervjuet kan gjøre det mindre åpent, men ikke nødvendigvis. Det kan også være med på å styre fokus på de elementene som er viktig for prosjektet (Jacobsen, 2010). Det at intervjuet skulle være en komplementær del av det empiriske materialet i tillegg til observasjoner var også med på å styre valget av intervjuform. Det var helt spesifikke områder jeg ønsket å utforske, som hvilke refleksjoner, tanker, valg og begrunnelser intervjupersonen min hadde i forbindelse med samtalen forut for intervjuet. Tid og sted, samt varigheten av intervjuet er valg som i stor grad styres av pragmatiske hensyn – hva som til en hver tid er praktisk for både jeg som forsker, og ikke minst i for de som skal være deltakere. I forhold til varigheten av intervjuene er en anbefaling for et relativt åpent kvalitativt forskningsintervju mellom en time og halvannen (Jacobsen, 2010), men tidsrammen i mitt tilfelle måtte sees i sammenheng både med min intervjuguide og med den tiden intervjupersonen hadde til rådighet. Dette kommer jeg tilbake til under avsnittet om gjennomføring av datainnsamlingen.

I det neste delkapitlet skal jeg gi en oversikt over det forarbeidet jeg gjorde i forkant av innsamling av datamaterialet.

4.3 Forarbeid

Dette prosjektet har, som de fleste forskningsprosjekt av både større og mindre omfang vært i en lang prosess med mange endringer underveis. I et metaperspektiv er det egentlig veldig interessant å se på prosessen i et interaksjonistisk perspektiv, hvor arbeidet med prosjektet kan sees på som en kontinuerlig prosess hvor meningsproduksjon og forståelse skjer i interaksjonen mellom forskeren og teksten, og mellom forskeren og feltet. I egenskap av å være student har jeg også vært i interaksjon med veileder og andre hjelpere. Alle deler eller aktører har vært med på å påvirke og bli påvirket. Teksten, altså litteraturen og kunnskapen den representerer er vel den samme, den kan jeg jo ikke forandre? Men ved å lese den flere ganger i flere runder, og at den ene teksten fungerer som bakteppe for den andre, og måten jeg påvirkes av dette til å skape ny forståelse og nye perspektiv, bli kjent med nye begrep, gjør at i alle fall mitt forhold til teksten er dynamisk, og den vil oppleves dynamisk fra mitt ståsted. Mitt ståsted er heller ikke statisk, men i stadig endring – slik som interaksjonistene vil se på det.

Forberedelser og forarbeid til møtet med feltet har bestått av flere runder med endringer på forskningsdesign og metodevalg. Jeg har holdt fast ved det temaet og det feltet jeg valgte fra starten av, gitt mine interesser og mine muligheter til å ha kontakt med feltet. Etterhvert som prosjektet utviklet seg lagde jeg utkast til en observasjonslogg og en intervjuguide. Jeg laget samtykkeskjema for både logoped og elev som ble revidert i flere runder. Disse ble også sendt inn sammen med prosjektbeskrivelse som melding til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata. Jeg måtte også sende en endringsmelding ettersom jeg endret prosjektet noe i forhold til valg av metode.

Jeg var relativt tidlig i kontakt med en rehabiliteringsinstitusjon for slagpasienter ved et regionalt sykehus. Jeg hadde kontakt med to logopeder der som kunne ønsket å hjelpe meg, både med å rekruttere deltakere og til å bidra selv. Senere tok jeg også kontakt med den kommunale logopedtjenesten for å kunne rekruttere deltakere til prosjektet.

Jeg utdyper mer i de følgende delkapitlene om rekruttering av deltakere, samtykke og hvilke verktøy jeg ville bruke i feltarbeidet.

4.3.1 Rekruttering av deltakere

Jeg hadde kontakt med to erfarne logopeder ved en rehabiliteringsavdeling på det regionale sykehuset. De sa seg villige til å stille opp som deltakeren i prosjektet. De ville representere den ene parten i samtalen jeg ville studere, og jeg var avhengig av å rekruttere personer med

afasi som den andre parten. Jeg avtalte at logopedene skulle bidra med dette, siden de hadde oversikten og kontakten. Kriteriene for å kunne delta måtte jeg lempe på underveis, og landet på at elevene måtte ha afasi per definisjon, slik jeg har referert til i kapittel 2 (Halloway & Chapey, 2008). Et annet kriterium var at de kunne samtykke. Jeg valgte ikke å ekskludere deltakere som hadde tilleggsvansker, som apraksi, dysartri eller andre vansker, uten å få logopedenes skjønnsmessige vurdering. Det skulle vise seg vanskelig å få tak i deltakere, da mange ble vurdert å ha for mange tilleggsvansker, eller at de ikke ønsket å delta. Underveis i prosjektet viste det seg vanskelig å rekruttere nok deltakere, og jeg tok kontakt med to logopeder i den kommunale logopedtjenesten. De får inn elever som er ferdige med den subakutte rehabiliteringen gitt ved det regionale helseforetaket. Begge disse ønsket å delta, og rekrutterte hver sin elev som deltaker.

4.3.2 Samtykke og samtykkekompetanse

Jeg la stor vekt på å utforme samtykkeskjema som skulle være forståelige for begge deltakergrupper. De skulle i tråd med gjeldende lover og retningslinjer informeres og gi sitt samtykke skriftlig. Informert samtykke et sentralt krav når det skal gjennomføres forskning på mennesker. Det betyr at den enkelte skal ha fullt kjennskap til hva forskningen innebærer inklusiv eventuell risiko eller ubehag ved deltakelse.

Et svært viktig hensyn å ta for deltakerne med afasi var deres samtykkekompetanse.

Mennesker som nylig har hatt slag kan være i en veldig sårbar tilstand, preget av forvirring, og kan være emosjonelt og kognitivt labile. De nasjonale forskningsetiske komiteer har utarbeidet retningslinjer for inklusjon av voksne personer med manglende eller redusert samtykkekompetanse i helsefaglig forskning (De forskningsetiske komiteene, 2006).

Logopedene som deltok i prosjektet vurderte deltakerne med afasi i forhold til samtykkekompetanse, eventuelt i samråd med pårørende. De inkluderte bare deltakere som de vurderte samtykkekompetente.

4.3.3 Verktøy i datainnsamlingen

Det å skulle fange alt det som skjer av interaksjon i en rehabiliteringssamtale er en formidabel oppgave, og sånn sett ikke interessant med tanke på hva jeg spesifikt ønsket å favne i mitt materiale. I observasjonene av samtalene trengte jeg et verktøy for å kunne registrere det jeg observerte slik at jeg kunne vende tilbake til materialet i flere runder i analysearbeidet. Jeg trengte et verktøy som ikke var hverken for strukturert eller ustrukturert. Det skulle være et

hjelpemiddel som var lett å bruke, og som gav tilstrekkelig informasjon i etterkant. Jeg valgte å utforme et helt enkelt skjema hvor jeg kunne notere kronologisk i tre kolonner: en for logopeden, en for eleven, og en for kommentarer/noter. Helt enkelt, men lett å bruke, og lett å få oversikt. Det som skulle styre mitt fokus var jo uttalt, med tanke på problemstillinga. Til intervjuene utarbeidet jeg en mer strukturert intervjuguide. Den var utformet med tre kolonner: en for tema (kronologisk), en for forskningsspørsmål, og en for intervju spørsmål. Til intervjuene brukte jeg en digital opptaker/diktafon som jeg plasserte på et lite bordstativ for å unngå støy fra bordet og for å holde mikrofonene opp i luften.

4.4 Gjennomføring

Både samtalen og de påfølgende intervjuene ble gjennomført på logopedenes kontorer. Av helt praktiske årsaker ryddet logopedene tid til intervjuet rett etter at samtalen med elevene var ferdige. Jeg valgte også dette med tanke på at samtalsituasjonene da var helt ferske og framme i bevisstheten. Det kunne selvsagt også vært argumenter for å vente noe med intervjuene, for om mulig å få distanse og perspektiv, eller tid til å reflektere over det som hadde skjedd i samtalen. For meg var det pragmatiske hensyn som veide tungt, i tillegg til at jeg vurderte umiddelbare responser som det beste. Det var også av stor betydning for mitt valg av teoretisk perspektiv at interaksjonen skulle være autentiske, og følgelig ta plass og gjennomføres slik de vanligvis gjør (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

I observatørrollen holdt jeg meg i bakgrunnen, men slik at både logopeden og eleven begge var godt synlige – som i et triangel. Jeg hilste bare kort på eleven før samtalen, og takket vedkommende etter samtalen. Samtalene varte omlag førtifem minutter. Under intervjuet satt jeg vendt mot logopedens arbeidsbord, på plassen elevene vanligvis brukte. Da satt logopedens på sin vante plass, og i tillegg til å være på eget kontor skulle det gi trygge og vante rammer for intervjuet. Det var ved ett av intervjuene en telefon som forstyrret litt, men ikke slik at det ødela noe for datamaterialet. De tre intervjuene varte i 37, 18 og 22 minutter, altså en stor variasjon på hvor mye samlet datamateriale de genererte.

4.4.1 Forskningseffekter

I hvilken grad en som forsker er den del av den situasjonen han eller hun skal observere, påvirker situasjonen og deltakerne, og er med på å forme meningsskapingen handler gjerne om både forskningstradisjon og ideal, og hvilket teoretisk perspektiv en bruker. I forhold til deltakende eller ikke deltakende observasjon hevder mange at jo større grad av deltakelse

skaper større nærhet og autentisitet, men større fare for å påvirke de deltakerne en ønsker å observere. Ved å være en observatør på avstand, med mindre grad av nærhet, vil påvirkningen bli mindre, og reliabiliteten større (Wadel, 1997). Men de som blir observert vil uansett bli påvirket av det faktum at de blir observert. Det er det William Labov kaller ”The Observer’s Paradox” (i Cameron, 2001) – at forskeren ønsker å observere mennesker og interaksjon i en naturlig setting, upåvirket av observatørens påvirkning. Det er etiske problemstillinger knyttet til skjult observasjon, så det er mer hensiktsmessig å heller forholde seg til forskerens påvirkning. I et interaksjonistisk perspektiv tas dette med i hele prosessen. Det at forskeren både i observasjonssammenhenger og intervjuer er med i interaksjon med deltakerne og påvirker disse. Slik vil det empiriske materialet sånn sett være et resultat av denne interaksjonen (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Hvordan forskeren påvirker det empiriske materialet kan også sees på som feilkilder. Det kan være forskerens fysiske og mentale tilstand i situasjonen, hva slags førsteinntrykk –eller sisteinntrykk forskeren sitter igjen med, hvordan forskeren har et i utgangspunktet generelt oppvurderende eller nedvurderende inntrykk, og det kan være personlige forhold, knyttet til roller, kjønn, alder, posisjon og lignende (Løkken & Søbstad, 1995).

Jeg knytter feilkilder og forskningseffekter opp mot reliabilitet og validitet i avsnittet som omhandler dette.

I mitt prosjekt tenker jeg at samtalene forløp tett på hvordan de ville gått uten at jeg var tilstede. Jeg plasserte meg slik at jeg ikke var i fokus hos hverken logoped eller elev, og da samtalen var godt i gang virket elevene minst affektet av min tilstedeværelse. Det gjorde sånn sett logopedene også, men det kan tenkes de i større grad var bevisst min tilstedeværelse. For elevenes del henger det gjerne sammen med at de ofte har mer enn nok med å følge med på det logopeden sier og gjør.

Det at intervjuene varierte såpass mye i varighet kan avhenge av flere variabler, både det at informantene er mer eller mindre verbale, hvor mange ord de brukte på å formidle sine tanker og refleksjoner, hvor reflekterte de var i situasjonen, hvor meningsfullt de opplevde intervjuet, og hvordan jeg påvirket informanten med min adferd og motsatt. Ved det siste intervjuet hadde jeg allerede transkribert det første, og ble veldig bevisst på min respons på informantens utsagn, og var nok noe mindre aktiv på å gi minimal respons i verbal form, men mer på blick og gester (nikk, smil).

4.5 Bearbeiding av datamaterialet

Utfordringen ved å bruke observasjon som metode, uten å bruke noen form for opptak, er at materialet vil være basert på det jeg i øyeblikket klarer å sanse og bearbeide. Det er en dårlig strategi å basere meg på hukommelse, ettersom korttidshukommelsen for de fleste mennesker er relativt begrenset (Bjørndal, 2002). Materialet mitt fra observasjonene krever sånn sett lite bearbeiding før analyse siden det består av mine notater på observasjonsskjemaene. Jeg har i arbeidet med å bearbeide disse markert utsagn og handlinger som representerer innramminger og instruksjoner, og hvordan eleven responderer på disse.

Intervjumaterialet består av omlag 78 minutter med opptak. Dette i seg selv er et relativt rikholdig materiale, med tanke på prosjektets omfang, og kan derfor være krevende å forholde meg til. Selv om jeg kan spille det av gjentatte ganger, er det likevel flyktig i forhold til å skulle bruke til analyse. Det er derfor nødvendig å kunne gjøre tale om til tekst. Å skulle transkribere hele materialet er et tidkrevende arbeid. Sett i forhold til at jeg i prosjektet har benyttet både observasjon og intervju som metode, har jeg vurdert hvorvidt det er hensiktsmessig å transkribere hele materialet, eller kun utvalg. Jeg begrunner dette i neste avsnitt.

4.5.1 Avgrensninger og begrensninger

Med tanke på omfanget av intervjumaterialet, og mitt valg av analysemetode har jeg vurdert at det er tilstrekkelig å grovtranskribere dette. De eksemplene jeg har valgt ut i rapporten har jeg valgt ut med fokus på interaksjonen jeg observerte i samtalene med eleven, hvor innramming og instruksjon var et tydelig tema. Sånn sett gjør jeg som forsker noen valg i forhold til at jeg velger noe, og velger bort noe annet. Jeg tenker likevel at mine kriterier er styrt av min problemstilling og mitt teoretiske perspektiv. Jeg har derfor vurdert at det ikke var formålstjenlig å fintranskribere datamaterialet fra intervjuene. Transkripsjonene er i stor grad gjort i tråd med Du Bois transkripsjonsnøkkel.

Observasjonene ble notert på et enkelt observasjonsskjema som forklart over. Datamaterialet består av 18 sider med håndskrevne notater. Det er klare begrensninger i forhold til hvor mye jeg har klart å notere i forhold til hva som faktisk skjedde i samtalen. Fokuset var å markere hva som var instruksjoner og innramminger, og ellers beskrive det som ble sagt og gjort etter hva jeg i hvert øyeblikk fant interessant og relevant. Dette er en krevende prosess, og jeg har gjort mange valg og utvalg underveis. Veldig mye materialet går tapt i øyeblikket fordi det kun eksisterer i øyeblikket, jfr interaksjonistiske grunnleggende forestillinger om nået.

4.6 Ethiske problemstillinger

Forskingsetikklovens § 4 er styrende også for et mindre prosjekt som dette masterprosjektet. Dette medfører at jeg som forsker skal utvise aktsomhet og reflektere over en rekke forskningsetiske forhold, bl.a hensynet til menneskeverdet og enkeltmenneskes integritet og ukrenkelighet. Forskningens nytteverdi må veies opp mot eventuelle ulemper for deltakerne i forskningen. Jeg har fått dette prosjektet vurdert av Personvernombudet hos NSD, og deltakerne har fått tilstrekkelig informasjon og gitt samtykke til deltakelse. Jeg har latt de logopedene som deltar få ta den faglige skjønnsmessige vurderingen av elvenes samtykkekompetanse, i tråd med logopedenes yrkesetiske skjønn. Jeg som forsker må også vurdere min egen rolle og påvirkning. Hvordan jeg gjennom mine verdier og ståsted gjør utvalg av bl.a tema og datamateriale, og hvordan jeg påvirker datamateriale gjennom interaksjon med deltakerne (Järvinen & Mik-Meyer, 2005; Forskningsetiske retningslinjer, NESH, 2016)

4.7 Reliabilitet og validitet

En grei måte å si noe om reliabilitet og validitet, og samtidig hva som skiller dem, er å se på Kirk og Miller sitt termometer. Ett termometer viser nøyaktig 82 grader hver gang det stikkes ned i kokende vann. Det er et reliabelt resultat. Et annet termometer viser en rekke variasjoner av temperaturer rundt 100 grader. Det andre termometeret kan sies å være relativt valid, men lite reliabelt – mens det første ikke vil være særlig valid, men desto mer reliabelt (i Silverman, 2001). Altså, i hvilken grad er resultatene påvirket av tilfeldigheter og til å stole på, og i hvilken grad sier de noe om det de skal si noe om, altså hvor gyldige er de?

Å snakke om reliabilitet i kvalitativ forskning kan være krevende, nettopp fordi forskerens rolle vektlegges, og spesielt i et interaksjonistisk perspektiv (Dalen, 2004). Om en annen forsker hadde brukt de metodene jeg har brukt på nøyaktig samme måte, samme tid og sted, så hadde nok ikke resultatene blitt helt like fra gang til gang, i hver fall ikke i observasjonsdelen. Intervjuene har en intervjuguide som vil sikre større reliabilitet, samt at intervjuene ble tatt opp med opptaker. Det å gå igjennom opptakene og transkribere disse nøyaktig, og i tillegg ha flere gjennomganger av materialet vil sikre større reliabilitet. I hvilken grad materialet vil gi meg grunnlag for beskrivelser og tolkninger som faktisk gir svar på min problemstilling, sier noe om validiteten på materialet. Det at jeg bruker triangulerende metoder, både observasjon og intervju vil styrke validiteten. Også ved å være

nøye med å beskrive prosessen i rapporten, slik at leseren forstår det jeg forstår, og har den samme bakgrunnskunnskapen om de språklige strategiene jeg skal se etter, og hvilket teoretisk perspektiv jeg har – vil styrke validiteten. Det at observasjon og intervju foregår i et naturalistisk miljø og med stor grad av autenticitet vil gi studien en økologisk validitet (Dalen, 2004). I hvilken grad jeg tar høyde for min egen påvirkning, i forhold til min forforståelse og nærhet/distanse til miljøet, materialet og temaet vil kunne påvirke validiteten. Det samme kan min tilstedeværelse, eksempelvis i observasjonen av rehabiliteringssamtalene, jfr. Observer's paradox (Cameron, 2001), og ved at jeg som intervjuer og informanten i stor grad blir påvirket av interaksjonen oss i mellom (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Jeg vil kunne påvirke validiteten på min analyse ved utvalget jeg gjør av materialet. I det jeg velger noe, velger jeg bort noe – og selv om analysen skal favne hele materialet som helhet, vil det alltid være noe jeg ikke ser eller klarer å favne.

Målet for analysen vil uansett være å kunne gi noen gode svar og eksempler på spørsmålene i min problemstilling, og med formålet med studien som en rettesnor. Det vil være med på å gi en indre validitet.

5 Analyse

I det følgende kapittelet skal jeg redegjøre for og analysere relevante eksempler og utdrag fra samtalene som illustrerer på hvilke måter innramming og instruksjoner brukes som språklige strategier av logopeden, og hvordan disse støtter den andre deltakerens deltakelse i interaksjonen. Jeg velger å se på observasjonene først, og vil trekke fram eksempler fra de tre samtalene som kan illustrere ulike måter å bruke innramming og instruksjoner på. Deretter tar jeg for meg intervjuene og bruker eksempler fra disse som kan beskrive hvordan logopeden reflekterer over sin rolle og sine valg. Jeg velger å dele opp observasjonsdelen i tre, med ett avsnitt for hver samtale. Dette er fordi at ikke eksemplene skal flyte for mye i hverandre, selv om de kan overlappe. De samme fenomenene kan gjerne forekomme flere ganger, men i ulike kontekster. Dette er et viktig poeng i et interaksjonistisk perspektiv, ettersom konteksten og interaksjonen mellom deltakerne er så avhengig av hverandre, for eksempel i forhold til forutsetninger hos deltakerne, og til dels også rammene. Intervjudelen velger jeg å strukturere litt annerledes, hvor jeg ser på eksempler fra innramminger fra samtalene i ett avsnitt, og eksempler fra instruksjoner i ett avsnitt.

5.1 Observasjoner

Jeg presenterer i det følgende eksempler fra observasjonene av rehabiliteringssamtalene med fokus på innramminger og instruksjoner. Jeg sier først litt om rammer og forutsetninger for samtalene og deltakerne. Det er av betydning for hvordan vi kan forstå det som foregår i samtalen, og hvordan de språklige strategiene blir brukt.

5.1.1 Samtale A

Den første samtalen foregår på en rehabiliteringsinstitusjon for slagpasienter i sub-akutt fase. De som er pasienter her, og elever hos logopeden, har varierende grad av afasi og tilleggsvansker. Eleven i denne samtalen har høyresidig hemiparese og bruker rullestol. Han har oralapraksi og både impulsive, ekspressive og fonologiske vansker. Samtalen varer i omtrent en halv time.

Logopeden starter med å introdusere meg som observatør kort hva jeg skal gjøre. Eleven bekrefter dette med å svare ja. Det er ingen videre innramming av samtalen. Det kan tolkes som at begge parter er godt kjent, og at eleven har god kjennskap og forståelse for virksomhetstypen han er en del av, og konteksten den foregår i. I et overordnet perspektiv kan

vi si at de ser ut til å ha en sammenfallende definisjon av situasjonen, og forståelse av konteksten (Linell & Thunquist, 2003)

Hun går straks i gang med å introdusere den første oppgaven, som er en kalenderoppgave, ved å spørre: ”Kan du finne datoen?” samtidig som hun viser kalenderen på bordet foran dem.

Hun gir litt tid, så peker hun med en penn på den fjortende. Hun gir litt mer tid, og så prompter hun med å si: ”Fjor...”. Eleven svarer: ”Fjortende”. Logopeden bekrefter og roser: ”Bra!”. Logopeden spør videre: ”Hvordan blir været i dag, tror du?” Eleven nøler. ”Se ut av vinduet”, sier logopeden. ”Ja, det blir fint”, svarer eleven. ”Ja, det blei fint vær”, fortsetter han. ”Ja, rett og slett fint”, bekrefter logopeden. Dette er et par typiske eksempler på såkalte tre-tur-sekvenser. Den som instruerer kommer med et utspill, stiller gjerne et spørsmål, den som instrueres kommer med en respons, gjerne i form av et svar, og den som instruerer responderer på dette igjen – gjerne i form av en form for vurdering eller evaluering (Macbeth, 2011).

Logopeden introduserer en bildeoppgave. Hun rammer inn oppgaven med å fortelle hva slags oppgave det er snakk om, og går i gang med å instruere hvordan oppgaven skal gjennomføres: ”Nå har vi kommet til ordtrening og lydtraining”. En kort og konkret innramming som implisitt forklarer formålet, samtidig som hun viser til bildene som ligger på bordet foran eleven. ”Nå sier jeg, og så peker du”, instruerer logopeden. Hun peker på bildet av en paraply. ”Karaku”, svarer eleven. ”Paraply”, retter logopeden, ”du trenger ikke å si det, bare peke. Dette er lyttetrening, og du skal bare høre lydene i ordene jeg sier”. Logopeden fortsetter: ”Handlevogn. Symaskin”. Eleven peker, ”den” og ”den”.

I dette eksemplet er det en kort innramming, både med ord og med visuell støtte, og logopeden går rett over i å instruere hvordan oppgaven skal løses. Denne type oppgave illustrerer sammenhengen mellom instruksjoner og instruert handling. Instruksjonen er ikke komplett uten en handling som er følge av den (Mondada, 2014). Hvordan eleven demonstrerer sin forståelse av instruksjonen, og prosessen der begge parter forhandler om forståelse, og målet er at handlingen skal svare til intensjonen med instruksjonen er et kjernepunkt (Mondada, 2011; 2014). I et interaksjonistisk perspektiv kan dette handle om hvordan partene definerer situasjonen, og hvordan partene samskaper mening gjennom å interagere med hverandre. Det er en utfordring for eleven å knytte symboler sammen, som i tilfellet med symbolet ”paraply”, men i interaksjonen mellom partene støtter logoped eleven ved å korrigere og gi en mer presis instruksjon. Eleven demonstrerer sin nye forståelse gjennom handling ved å peke riktig på de to neste symbolene. I fortsettelsen av oppgaven

peker eleven riktig på resten av bildene: ”Du klarte alle sammen! Det har du ikke klart før! Det er kjempeviktig for å huske ord”.

Logopeden roser han og setter den inn i en sammenheng ved å bringe inn felles erfaringer, hun minner om poenget med oppgaven, begrunner den og rammer inn for å skape mening og forståelse.

Logopeden introduserer en ny oppgave med formålet å trene på å diskriminere lyder, fonologisk trening: ”Denne er vanskelig. Husker du oppgaven? Jeg viser først.” Hun legger fram bilder av en sil og en bil. ”Dette er en sil, og dette er en bil. Hvilken er en bil?” Eleven peker først på bildet av en sil, så på bildet av en bil. Logopeden ser på han og bekrefter: ”Bra! Dette er viktig for å skille mellom bare én lyd”. Hun fortsetter med å legge fram bilder av et bur og en mur. ”Bur, er det den eller den?”, sier hun og peker på bildene vekselvis. Eleven nøler. ”Det er vanskelig”, sier han. ”Vi prøver siste oppgave. Bil og fil. Jeg veit det er vanskelig”, sier logopeden. ”Jammen, jeg vet jo ikke hva det er!”, sier eleven. ”Jeg tror oppgaven er vanskelig fordi du ikke hører forskjellen. Er nok lydene som er vanskelig, du veit jo hva som er riktig”, sier logopeden.

Logopeden rammer inn oppgaven med å legge til grunn at den er vanskelig. Logopeden har allerede i introduksjonen definert situasjonen og det kan skape en forventning hos eleven. Hun gir en kort og konkret instruksjon om hvordan oppgaven skal løses. Eleven løser den første oppgaven ved først å svare feil, og da må det neste alternativet være riktig. Logopeden bekrefter at han svarer riktig, og det kan jo gi eleven og sånn sett logopeden grunn til å tro at han demonstrerer forståelse. Det viser seg derimot etterhvert at han ikke kan foreta en instruert handling som svarer til intensjonen (Mondada, 2014). Logopeden anerkjenner elvens frustrasjon over å ikke mestre og rammer inn hans vansker ved å sette ord på hva vansken handler om - *Jeg tror oppgaven er vanskelig fordi du ikke hører forskjellen*. Det kan være med på å redde ansikt for eleven, og sånn sett støtte han i videre interaksjon i samtalen - *Er nok lydene som er vanskelig, du veit jo hva som er riktig* (Brummernheinrich & Jucks, 2013). Den siste oppgaven logopeden introduserer handler om å trene på vokaler. ”Nå tar vi siste oppgave”, sier hun, og peker på et kort med vokalene /a/, /æ/ og /i/, og sier lydene. ”Se på meg”, sier hun, ”a, a, e, e”. Hun artikulerer tydelig mot eleven. ”Så alle tre”. Eleven forsøker: ”a, ø..”, men det stopper opp. Logopeden gir ikke respons på det, men viser neste kort: ”o, u, y”. Eleven strever: ”Nei, nå er..”. Logopeden peker på munnen sin: ”Se på munnen min... bare se på munnen min”. Eleven forsøker igjen, men det stopper opp. ”Nei, det går ikke..”. Logopeden svarer: ”Når du ser på meg er det lettere, men det er vanskelig. Men veldig god trening”.

Logopeden rammer inn denne oppgaven ved å si at det er den siste oppgaven. Dette kan gjøre noe med motivasjonen til eleven, at han kan gjøre en siste anstrengelse, selv om det er vanskelig og han ser sliten ut. Hun bruker tydelige instruksjoner om at han skal se på henne, og hun agerer som en tydelig modell for han. Hun har i forkant av samtalen demonstrert faglig kunnskap om at fonologien kan rammes sekundært av hans talepraksi, altså vansker med programmering av talebevegelser, og derfor er det nyttig å ha fokus på det visuelle i tillegg til det auditive (Hartelius et al, 2008). I dette eksemplet virker ikke instruksjonene å ha særlig effekt, kanskje nettopp fordi eleven har talepraksi. Han vet jo hvordan lydene lages, men de kommer ut feil, og det er derfor ikke sikkert det er måten instruksjonen gis på som er grunnen til manglende effekt. Logopeden anerkjenner dette, men understreker at det er en viktig oppgave, og at det er veldig god trening. Hvordan kan eleven holde fast på dette og ha tiltro til at det virker? Er det meningsfullt for han? I intervjuet med logopedene i etterkant av samtalen reflekterer hun over dette.

5.1.2 Samtale B

Denne samtalen foregår hos den kommunale logopedtjenesten. Elevene som kommer hit har behov for oppfølging etter den sub-akutte fasen ved slagrehabiliteringen. De kan gjerne være i et undervisningsløp over et år eller mer. Eleven har moderate ordletingsvansker, men ellers god flyt. Hun har også moderate lese- og skrivevansker.

Logopeden innleder samtalen med å spørre om hvordan eleven har hatt det i helga. Eleven svarer med korte setninger, men med god flyt. Hun har en noe langsom tale. Logopeden stiller en rekke oppfølgingsspørsmål, og noen spørsmål som avklarer og bekrefter. Effekten dette har på eleven, er at hun i stor grad får være delaktig, både rent verbalt, men også at hun får dele sine opplevelser og at det tar utgangspunkt i hennes livsverden. Det kan også være en god trening på å bruke et situasjonsuavhengig språk, og et spontant språk. Det er jo også et artikulert mål for afasirehabilitering, det å kunne bidra til å styrke hverdagsspråket, igjennom pragmatisk og funksjonell terapi (Hartelius et al.,2008).

Logopeden introduserer en oppgave med utgangspunkt i en lettlest avis (Klar tale) som handler om den sicilianske mafiaen. ”Nå skal vi lese noe”, sier hun og legger fram en kopi av artikkelen foran eleven. Hun har selv en kopi hun følger med på. Eleven leser: ”Til kamp mot mafiaen på Sicilia”. Logopeden spør henne om hun vet noe om mafiaen, ”Hva vet du?”.

Eleven svarer at de er kriminelle. Hun leser fra artikkelen, sakte men med god flyt. Underveis er det flere italienske navn hvor hun stopper opp og må prøve flere ganger. Ordet ”mafioso” er vanskelig, og logopedene hjelper ved å være modell og artikulerer ordet tydelig. Elven leser

dette riktig. Logopeden følger opp ved noen setninger, ”Les den siste linja om igjen – hva betyr dette?” Eleven svarer. Ved flere setninger kommer ordet ”sicilia” opp, og eleven får problemer. Logopeden forsøker å prompte med å si første stavelse. Eleven strever med perseverasjon, hun henger seg opp i første stavelsen og kommer ikke videre: ”Si.. si.. si..”. Logopeden går fra å instruere til å forsøke å sette navnet inn i en større kontekst: ”Hvor er dette stedet? I Italia, en øy..”. Eleven fortsetter å lese, men stopper opp ved ”sicilia” igjen. ”Hvor er det mafiaen holder til?, spør logopeden. Hun forsøker stadig å hjelpe eleven med dette ordet ved å sette det i en sammenheng og få eleven til å assosiere. I de neste situasjonene hvor eleven skal si ordet ”sicilia” ler begge høyt. ”Hvorfor er dette så vanskelig?!”, utbryter eleven, ”Nå må du hjelpe meg!”. Når hun igjen stopper opp, klapper logopeden stavelsene og artikulere tydelig: ”Si-si-li-a”. Eleven gjentar flere ganger sammen med logopeden. Denne instruksjonen gjentar logopeden flere ganger, og etterhvert flyter lesingen bedre når stedsnavnet kommer opp. Ved å dele opp i stavelser og støtte visuelt klarer logopeden å skape flyt. Humor ser også ut til å skape en atmosfære der eleven klarer å holde motivasjonen oppe og ikke gi opp. Det kan tyde på at eleven og logopeden har bygget en god og trygg relasjon over tid som gir rom for en såpass uhøytidelig tilnærming til feil eleven gjør og de vanskene hun opplever. Logopeden viser også at hun underveis forsøker ulike tilnærminger og veksler mellom innramminger og instruksjoner for å hjelpe eleven gjennom vanskene og for å skape flyt.

Etter at eleven har lest igjennom teksten, introduserer logopeden en oppgave: ”Nå er det noen spørsmål. Det gjelder å skanne over for å finne svar. Du kan jo lese om Italia i faktaboksen”. Eleven bekrefter. ”Hva er mafia?”, spør logopeden? Eleven leiter i teksten. ”...stygg, brutal og grusom”, leser hun fra teksten. ”Hva står det lengre ned? Se i artikkelen...”, sier logopeden. ”De har alltid vært banditter...”, leser eleven. ”Ja, det kan du skrive”, sier logopeden. Eleven skriver ned svaret på et ark. ”Er du enig med deg selv nå?”, spør logopeden? ”Ja”, svare eleven. ”Hvor startet historien om mafiaen?”, sier logopeden. Eleven begynner å le når hun stiller dette spørsmålet, og begge ler. ”Du kan skrive det ned”, sier logopeden, og eleven sier stavelsene mens hun skriver: ”si-si-li-a”

Logopeden rammer inn oppgaven ved å si at det er noen spørsmål. Samtidig gir hun tips til hvordan eleven kan finne svar, ved å både skimle, eller ”skanne” artikkelen, og at hun også kan finne svar i faktaboksen. Det siste er som et hint å regne, for det står det svar på noen av spørsmålene. Logopeden instruerer med veldig korte, men konkrete ytringer. Hun ber eleven se i artikkelen, skriv det ned. Men også mer bekræftende ytringer som ”ja, det kan du godt skrive”, eller spørsmål ”er du enig med deg selv nå?”. Disse ytringene er ikke reine

instruksjoner, men gir rom for valg og refleksjon. Et godt eksempel på hvordan logopeden og eleven agerer i samspill med hverandre og har en delt forståelse er hvordan vanskene med symbolet "Sicilia" blir noe som begge parter spontant ler av. Når det stadig dukker opp, og det nærmest forventes at det blir vanskelig, så kan humor virke som en avspenning. Gjenkjennelse, og kanskje trygghet, i form av at eleven har erfaring med at hennes vansker med å artikulere ordet ikke skaper en ansiktstruende situasjon, gjør at begge kan tillate seg å le. Det at eleven kan le og ikke føle dette som en ansiktstruende situasjon, er sannsynlig for at hun opplever seg sosialt akseptert og trygg i situasjonen (Brummernheinrich & Jucks, 2013). Mot slutten av samtalen er det et tydelig eksempel på en sekvens hvor logopeden stiller et spørsmål, og rammer inn spørsmålet med et nytt, kommer med en kort instruksjon og så bekrefter elevens svar. Logopeden spør: "Kan du nevne en kjent film om mafiaen?", hun venter litt og følger opp med: "Kan du tenke på hvordan de blir framstilt?"... "Se på bildet", fortsetter hun. "Gudfaren", svarer eleven. "Ja, gudfaren, ja", bekrefter logopeden. Dette er nok et eksempel på en tre-tur-sekvens (Macbeth, 2011). Flere av instruksjonene logopeden gir i denne samtalen er av den korte og konkrete typen, "skriv det ned", "se på bildet". Det ser ut til å fungere etter intensjonen, nok fordi det ikke er rom for å misforstå så enkle og tydelige instruksjoner.

5.1.3 Samtale C

Denne samtalen foregår også ved den kommunale logopedtjenesten, men med en annen logoped. Eleven er har hatt undervisning hos denne logopeden i et års tid, og jeg får vite at de kjenner hverandre godt. Jeg får også beskrevet eleven som ganske verbal i forkant av samtalen. Eleven har utfordringer med å lese og skrive, og har også synsfeltutfall (anopsi). Eleven tar initiativ i det han kommer inn, han er opptatt av avisen og en lokal næringslivsleder som han har mange meninger om. Han henvender seg både til logopeden og til meg. I denne første delen av samtalen er det eleven som leder an, og logopeden følger opp med små spørsmål og kommentarer. Eleven er aktiv, men det blir tydelig at han mangler en del ord og begrep. Han har likevel god flyt, for han erstatter eller bare utelater ordene. Dette er typiske innholdsord, substantiv og verb. Selv om han tilsynelatende har god flyt og er verbal, så blir det vanskelig å følge han i historier han forteller. Det er her at logopeden bidrar med små utdypende spørsmål, kommentarer, bekreftelser, verbal responser og gester som skaper sammenheng og mening. Denne delen av samtalen tar ganske lang tid, over ti minutter. Logopeden spør eleven etterhvert om hvordan han har hatt det i Litauen. Eleven har nylig vært der. Logopeden finner fram et kart og spør om ikke eleven kan vise han hvor han har

vært. De fordyper seg i kartet, resonnerer over avstander og forsøker å orientere seg om hvilke byer som ligger hvor. Logopeden instruerer: ”vis meg” – peker med pennen, ”er det her?” Eleven begynner en lengre monolog om ”latvia-folk” og ”de andre”, de som passer på, og ikke blir likt av de fra Latvia. ”Russere?”, spør logopeden. Ved å komme med slike utfyllende ord, kommentarer og spørsmål fortsetter logopeden å skape sammenheng og forståelse. Det er tydelig at de har en felles prosess om å skape felles forståelse og felles viten (Kristoffersen, Simonsen & Steen, 2005).

Logopeden spør: ” Du har jo ei hytte der borte, har du ikke? Som du bruker til jakt?” Eleven svarer og forteller om hytta og jakt, men også om folk han kjenner der. Han penser også inn på reisen hjem. Logopeden holder seg til temaet ved at de fortsatt snakker om Latvia, men utvider og skaper progresjon. Han vet nok at dette engasjerer og bidrar til at eleven i stor grad er delaktig i samtalen.

Logopeden lar eleven fortelle ferdig og sier: ”Æ har litt andre ting her...” mens han finner fram noen oppgaver han har forberedt. Han forklarer om språklige bilder hvor ulike kroppsdelar blir brukt. Han tar utgangspunkt i uttrykket ”å ha det på tunga”, at det jo ikke er bokstavelig ment, men et uttrykk for noe annet. Eleven vil få tre alternativer å velge fra som hjelp til å bestemme hva uttrykkene kan bety, og han sier også hvor mange oppgaver det er. Det er først nå logopeden begynner med oppgavene han har planlagt for timen. Han har gitt mye tid og rom for elevens egne innspill og til å snakke om det som opptar han. Det er snakk om en ganske stor og vid innramming. Nå gjør logopeden et skifte, en nyinnramming, og instruerer i hvordan oppgaven er tenkt løst. Han både rammer den inn og gir instruksjoner om hva eleven skal gjøre – velge ett av tre alternativ. Han viser alternativene ved å peke på arket, og forklarer at det er tre ulike forklaringer, men bare èn er riktig. Eleven strever med å lese og gjentar uttrykket ”å ha ti tommelfingre”. Han ser på alternativene og leser det første. Han lander på at det nok ikke kan være det. ”Nei, da utelukker vi det”, sier logopeden. Eleven leser alternativ to, men stusser veldig på dette. ”Nei, ikke det heller da”, sier logopeden. Eleven leser alternativ tre: ”det å være dårlig til å gjøre et arbeid med hendene”... ”Ja, det er det”, svarer logopeden. ”Det er steinart dette her, må bare si det”, sier eleven henvendt til meg. ”Kan jo ikke bruke det uttrykket på deg, du er jo praktisk anlagt”, sier logopeden til eleven. ”Takk, det er godt å høre. Mitt problem er jo å lese. Vanskelig å vite hva ting heter”, svarer eleven.

Vansker med å forstå tvetydigheter og språklige bilder er markører for pragmatiske vansker, og oppgaver av denne typen med tilpasset grad av hint eller prompt er gode for å trene disse ferdighetene (Papathanasiou, 2017). Logopeden forklarer ganske grundig hvordan oppgaven

skal løses, og bruker visuell støtte underveis. Logopeden må vurdere hvor utfordringen ligger for eleven – forståelsen av hvordan oppgaven skal løses, eller i forståelsen av selve uttrykkene. Logopeden gir mye støtte i første oppgave, den om ti tommelfingre. De går igjennom alternativene sammen og resonnerer. Logopeden gir tilslutt svaret, nok i håp om at eleven blir mer selvhjulpent etterhvert. Eleven gir etterhvert uttrykk for at det er vanskelig, rett og slett ”steinrart”. Logopeden omgår dette, kanskje fordi eleven henvendte seg til meg, og anerkjenner heller eleven som praktisk. Han oppnår i tillegg å eksemplifisere for eleven hva uttrykket kan bety, han kan relatere til egne ferdigheter og forståelse av å være praktisk anlagt, og koble dette tilbake til uttrykket ”å ha ti tommelfingre”- det har i alle fall ikke eleven. Dette kan fungere som en form for innramming, det at logopeden setter betydningen av uttrykket inn i en kontekst eleven kan kjenne seg igjen, og sånn sett fungere som støtte til en felles forståelse. I de følgende oppgavene, om ”å ha en finger med i spillet”, eller ”å vende tommelen ned for noe” følger logopeden opp med korte og konkrete instruksjoner: ”les alternativene”, eller ”vi ser på alternativene, les dem”. Fokuset er på arket foran eleven, og instruksjonene støttes visuelt ved at logopeden peker eller har blikket rettet mot arket. Der hvor eleven ikke kommer med riktig løsning, hjelper logopeden med den riktige løsningen. På den måten kommer de videre til neste uttrykk de skal se på. Logopeden lar eleven prøve seg gjennom alle alternativene før han kommer med løsningen, og lar eleven i stor grad få resonnerer på egen hånd, kun med minimal støtte, og altså disse små instruktive ytringene.

5.2 Intervjuer

Umiddelbart i etterkant av samtalene jeg observerte gjennomførte jeg et intervju med hver av logopedene. Jeg benyttet en intervjuguide under intervjuene, og holdt meg i stor grad til spørsmålene jeg hadde forberedt. Formålet med intervjuene var å få tak i hvilke refleksjoner logopedene gjorde seg omkring innramming av samtalene, innramming av oppgaver og hvordan logopedene bidro til forståelse av hvordan oppgaver skulle gjøres gjennom instruksjoner. Jeg tar for meg eksempler fra de tre intervjuene som illustrerer logopedenes tanker og refleksjoner rundt innramminger først, og så tar jeg for meg eksempler på hva de tenker om instruksjoner. Jeg analyserer eksemplene fortløpende, og i neste kapittel oppsummerer jeg og drøfter de funnene jeg gjør.

5.2.1 Innramminger

I løpet av intervjuene spør jeg logopedene direkte om innramming som strategi, men spesifiserer ikke at det er snakk om en språklig strategi. Tanken er at de kan ta utgangspunkt i sin egen forståelse av begrepet innramming. Alle tre logopedene har ulike tilnærminger til det å ramme inn samtalen som helhet, men likevel med noen fellestrekk. Jeg skal i det følgende gi eksempler fra intervjuene som belyser dette. Jeg spør om hva logopeden legger vekt på når hun starter samtalen og hvordan hun rammer inn samtalen.

”Det er et godt spørsmål. Det jeg nesten alltid prøver på, før vi liksom har kommet i gang med oppgaver - har egentlig fokus på trening da også - da prøver jeg å si sånn dagligdagse ting, for å få en automatisk respons. For da får han lettere sagt ting. Det er litt sånn jeg tenker med det været for eksempel, at jeg krever ikke så veldig mye spesifikt av det, men legger opp til at han bare skal gi en helt automatisk respons. Så det er mye av starten som går til sånne ting, også legge opp til en sånn jovial og avslappa stemning da. Rett og slett småprate litt, både for å prøve å lirke ut noe, hvis det kan komme noe spontant, også for å liksom legge opp til en sånn avslappa stemning, og det går jo hånd i hånd, det vet man jo. Og så pleier jeg å si liksom litt hva vi skal gjøre da, og hvor lenge vi skal holde på, og da tror jeg ikke at han oppfatter det helt spesifikt, men han får i hvert fall en følelse av at jeg har litt oversikt - og det tror jeg er ganske viktig.”

Hun ønsker å legge til rette for så mye spontantale som mulig i starten av samtalen. I lys av at eleven har oralapraksi vet hun at det er lettere for han å snakke spontant, når språket går uten at han anstrenger seg. Derfor legger hun også opp til å skape en god og avslappet stemning. Og så er det viktig å si noe om rammene konkret, selv om hun er usikker på hvor mye han får ut av det, men tenker at det er viktig at i alle fall hun viser at hun har oversikt. I fortsettelsen av dette spør jeg om hennes forståelse av begrepet innramming.

”Umiddelbart så tenker jeg på at det gir noe mening, at en setter det inn i en meningsfull ramme da, meningsfull helhet, at en prøver å vise hensikten med det en gjør, og prøver å sette det i håndterbare rammer da. Sånn at jeg for eksempel sier at det, både overordna og men også innafor oppgavene da, at nå har vi bare tre igjen. Jeg tror det er innramming på mange forskjellige nivåer da, at en prøver å gi mening, totalt sett, og ut fra hver enkelt oppgave. Også at en prøver å ramme inn sånn at det blir håndterbart, at ikke det bare går og går. Han har jo veldig liten kontroll, for han får jo ikke sagt så mye, så det å prøve å overføre kontrollen til han da, det er jo også ganske viktig. At han har en slags oversikt, selv om han ikke skjønner alt hva jeg

sier, at han opplever at jeg sier noe som er til hans støtte, for å gi situasjonen trygghet og mening for han da.”

Logopeden ser på innramming som strategi både i et overordna perspektiv, i forhold til hva som er formålet med samtalen, og i forhold til innholdet i samtalen, hvilke oppgaver som blir presentert. Hun legger vekt på at innramming har en viktig funksjon for å skape mening og helhet for eleven, og at han skal kunne håndtere det som foregår gitt hans forutsetninger. Begge deltakerne i interaksjonen har den samme forventningen og forståelsen av hva som skal skje (Linell & Thunquist, 2003).

I det neste eksempelet ser vi at denne logopeden har et mer kortfattet svar på spørsmålet om hva hun tenker om det å ramme inn samtalen og hva hun legger i begrepet innramming.

”Generelt så legger en jo det i det at en småprater litt, i forhold til, ser det greit ut, har du hatt det bra? Når det er en mandag, så er det naturlig å spørre om helga, at en at en småprater litt der, også lar det gli inn på det som blir oppgaven etterhvert.”

Dette er et godt eksempel på hvordan logopeden starter samtalen bredt og med utgangspunkt i elevens livsverden, hvor hun er i øyeblikket - ”ser det greit ut” og hva hennes referanser er fra nærmeste fortid – ”har du hatt det bra”. Det kan fungere som en slags innsjekk for å skape et felles ståsted, og som utgangspunkt for en slags ”trakt” som leder inn på dagens gjøremål og oppgaver – ”la det gli inn på det som blir...oppgaven...etterhvert”. En generell innramming er en bevisst strategi for logopeden, som gjerne kan minne om en Kierkegaardsk tilnærming, om at sannheten i all hjelpekunst er å forstå det den andre forstår, å være der den andre er.

Den tredje logopeden har en litt annen tilnærming til spørsmålet, det vil si, han sier ikke så mye om den innledende fasen av samtalen – den mer uformelle og generelle innrammingen preget av ”small talk” med utgangspunkt i det eleven var opptatt av.

”Ja, det var et vanskelig begrep, det er ikke noe jeg tenker så ofte på, nei, altså det å ramme inn en samtale, det er jo viktig at logoped og elev har felles ramme for det som skal diskuteres eller jobbes med. Jeg forsøkte jo å ramme inn litt av den første i samtalen vi hadde med å bruke kart, så hadde vi det som referanse til det vi skulle prate om, og han kunne vise litt på kartet og fortelle litt ut ifra det som vi så på kartet. Det er jo en måte å ramme det inn på da.”

Innramming som faglig begrep er ikke noe logopeden har langt framme i bevisstheten under samtalen i følge utdraget over. Det han har tenkt er at han i forberedelsen til samtalen har funnet et kart som de kan bruke som utgangspunkt for å snakke om hvor eleven har vært, at

de har en felles referanse. Han anerkjenner jo også at det er viktig at de har en felles ramme for det som de skal jobbe med i samtalen. Det står i stor kontrast til det faktum at logopeden i denne samtalen gav stort rom for elevens innspill og at det var en vel så bred innramming som i de to andre samtalene. Det kan tenkes at logopeden her har en forståelse av innramming som noe mer spesifikt knyttet til innramming av oppgavene, og ikke så generelt som det faktisk ble demonstrert i samtalen. Oppfatningen av innrammingsbegrepet og bevissthetsnivået kan derfor synes litt annerledes hos denne logopeden i forhold til de to andre, men viser likevel i praksis at han åpner et stort rom for en generell innramming. Logopeden åpner opp for elevens delaktighet ved å ha vide rammer for samtalen. Innrammingen kan godt sies å være utydelig, med hensikt, for å gi et stort spillerom. Delaktighet skapes i møtet mellom deltakerne, og ved at logopeden møter eleven der han er (Bülow et al, 2012). I denne samtalen var det også mange eksempler på hvordan flere konkurrerende innramminger kan opptre. Det var tydelig at det var et skille mellom den uformelle tonen og elevens delaktighet og initiativ i den mer naturlige delen av samtalen, som gjerne kunne være en samtale mellom to bekjente – og den delen av samtalen hvor eleven jobbet med oppgaver gitt av logopeden. Denne rammen kjennetegner mer det som nok forventes i en virksomhetstype som en logopedtime kan være (Linell & Thunquist, 2003). Logopeden ser ut til å styre dette i stor grad og virker likevel bevisst på at det er viktig for eleven å kunne delta med sine innspill, til tross for at han i intervjuet ikke sier noe om

5.2.2 Instruksjoner

I intervjuene spør jeg ikke direkte om hvordan logopeden bruker instruksjoner som strategi, men spør om blant annet om hvordan logopeden sikrer at eleven forstår oppgavene, og hva logopeden legger vekt på når han eller hun skal introdusere oppgavene. Det kommer fram eksempler på hva logopeden tenker om det å sikre at eleven forstår og kan delta i interaksjonen.

I det første eksemplet har logopeden et lengre resonnement:

”For det første så gir jeg en forklaring, uansett, selv om jeg kanskje tenker at de ikke oppfatter alt, fordi jeg tenker det gir en følelse av trygghet, og at jeg anerkjenner deres behov for informasjon. Også må en jo en jo prøve å få budskapet over så godt som mulig da. Det å snakke på en enkel måte, gjerne bruke en støtte av skrift. Tegne for eksempel en hjerne, hvor det er noen bokstaver inni, også kryss på munnen og ut, sånn at en viser hva det grovt sett handler om, også tegne piler sånn at de skjønner hva som er - ja på alle mulige måter egentlig, prøve å forklare litt av hensikten.”

Logopeden reflekterer over hvordan hun instruerer eleven når de skal gjøre konkrete oppgaver, og begynner med hva hun gjør og hvorfor. Hun beskriver hvordan hun jobber for å skape forståelse. Hun har en multimodal tilnærming hvor hun både forklarer verbalt, hun snakker på en enkel måte, men bruker også gester, skrift og tegninger. Hun demonstrerer en bred tilnærming til å skape en felles forståelse for symbolene de bruker. I eksempelet med å beskrive en språkvanske som i dette tilfellet tolkes å være afasi, beskriver hun hvordan hun kan bruke verbalspråk støttet med tegning og skrift.

I det neste eksempelet følger den samme logopeden opp med å oppsummere valg hun gjorde underveis i samtalen for å skape forståelse for oppgavene hos eleven:

”Ja, si ting flere ganger, ta tid til å si ting, bruke tonefall bevisst, og bruke kroppsspråk og mimikk bevisst, sånn at han skjønner at jeg skjønner at det er vanskelig. Ja, sånne ting blir jo det da underveis i samtalen.”

Her legger hun vekt på gjentakelse, bruk av tempo som virkemiddel, hvordan hun bruker stemmen i forhold til tonefall, og hvordan hun har en bevisst bruk av nonverbale virkemidler, kroppsspråk og mimikk. Hun har et høyt bevissthetsnivå på det metakommunikative plan, men målet synes å være det å anerkjenne elevens opplevelse av oppgavene som vanskelig – ”sånn at han skjønner at jeg skjønner det er vanskelig”. Denne typen anerkjennelse kan være et eksempel på hvordan logopeden bidrar til å styrke elevens opplevelse av seg selv, at det ikke er så farlig selv om det er vanskelig – en måte å redde ansikt på (Brummernheinrich & Jucks, 2013). Dette kan absolutt bidra til elevens deltakelse i interaksjonen.

I hvilken grad det er nødvendig med detaljerte og tydelige instruksjoner kan i stor grad avhenge av elevens funksjonsnivå og hvor lenge behandlingsforløpet har vart, som i tilfelle med den samtale B. Logopeden forklarer kort hva hun gjør for å skape forståelse for hvordan oppgavene skal løses:

”Den første oppgaven var jo rimelig enkel å introdusere og den andre kjenner hun jo gangen i, for vi har jo gjort det mange ganger før. Men en rammer det jo inn litt, prøver liksom å gi noen pekere på hva det handler om og, underveis at en bekrefter eller, hvis hun strever, så ja - eller gjenta det bare.”

Logopeden bekrefter at de første oppgavene ikke krevde noe særlig instruksjon, fordi den første var enkel og den andre var kjent for eleven, og dermed startet og gjennomført uten instruksjon. Logopeden nevner innramming og at hun gir noen pekere på hva det handler om, og at hun bruker bekreftelser som virkemiddel for å tydeliggjøre at eleven har forstått riktig. Hvis eleven strever med å forstå bruker logopeden gjentakelse som virkemiddel. Dette kan

også sees i forrige eksempel hvor logopeden i samtale A bruker gjentakelse som et virkemiddel for å skape forståelse og dermed også legge til rette for deltakelse i interaksjonen. Logopeden i samtale C bruker eksempler for å både ramme inn oppgaven for å skape forståelse, men også som instruksjon. Han bruker eksempler for å demonstrere hvordan oppgaven skal løses, og han reflekterer over dette i det neste eksemplet:

”Jeg prøver jo å, sånn som å dele mer sånne språklige ting da, sånn som språklige bilder og ord og uttrykk og sånne ting, og gi eksempler. Eksemplifiserer sånn at han forstår mer av hva det dreier seg om, hva er det som forventes av meg, uten at jeg legger for stor vekt på det altså. Sånn som nå, da vi begynte med de språklige bildene i dag, så tok jeg jo det her med ”har det på tunga”, ikke sant, og fortalte litt om det, hvordan det uttrykket kunne forstås. Så det er jo et eksempel på hvordan jeg tilrettelegger og forklarer oppgavene for han.”

Logopeden velger å bruke eksempler som en strategi for å instruere hvordan oppgaven skal løses, men også som strategi for å ramme inn oppgaven og skape en helhetlig forståelse og sette oppgaven i en sammenheng. I dette tilfelle gjelder det en oppgave om språklige bilder, og logopeden forklarer at han bruker eksemplet med uttrykket ”å ha det på tunga”, og forklarer hvordan uttrykket kan forstås. Han sier også at dette er et eksempel på hvordan han tilrettelegger og forklarer oppgaver for eleven. Han viser at han har et bevisst forhold til hvilke strategier han bruker for å skape forståelse.

5.3 Funns

I analysen av datamaterialet ser jeg etter funn innenfor to hovedkategorier i tråd med problemstillingen; innramminger og instruksjoner. I kategorien innramminger velger jeg å dele i to underkategorier; sosio-interaksjonelle innramminger eller vide innramminger, og institusjonelle innramminger eller smale innramminger. Alle tre samtaleene har eksempler på vide innramminger. Disse er preget av at logopeden spør om dagligdagse tema, som hva eleven har gjort siden sist, om været, eller om det eleven er opptatt av. Elevens deltakelse og initiativ avhenger mye av elevens forutsetninger, men også i stor grad av hvordan logopeden forholder seg og logopedens agenda. De tre samtaleene gir ganske ulike utslag på disse parameterene. Logopeden i samtale C gir eksempelvis mye rom for elevens egne innspill og delaktighet. I samtale B styrer logoped den spontale deltakelsen mer og rammer inn samtalen på nytt i retning av logopedens agenda tidligere. I samtale A er den vide innrammingen kort, nok mye på grunn av elevens svake forutsetninger for spontantale.

Den spesifikke innrammingen handler i alle samtale om å sette oppgavene inn i en kontekst, for å skape forståelse og mer delaktighet, jfr. logopedenes utsagn i intervjuene. Slike innramminger kommer til uttrykk i korte eller lengre forklaringer, for eksempel når logopeden begrunner en oppgave med at den er viktig for å skille lyder, eller eksempelvis når logopeden forklarer oppgaven med språklige bilder.

Instruksjoner som kategori vil jeg dele i fire hovedkategorier, de som kjennetegnes av korte og konkrete ytringer eller direktiver, de som kjennetegnes av å være formulert som spørsmål eller forespørsler, de som er formet som forklaringer og har elementer av innramming, og eksempler eller eksemplifisering. I tillegg følges ofte instruksjonene av en form for nonverbal støtte, som gester, blick, og objekter eller symboler. Den første kategorien av instruksjoner består av korte ytringer som for eksempel: ”les alternativene”, ”se på munnen min”, eller ”nå sier jeg, så peker du”. Den andre kategorien favner spørsmål eller forespørsler, som eksempelvis ”Hva er mafia?”, eller ”Hvordan blir været i dag, tror du?” Noen instruksjoner er mer som en forklaring eller instruerende innramming. Eksempler på dette er gjerne spørsmål som: ”Dette er en sil, og dette er en bil. Hvilken er en bil?” eller ”Nå skal vi lese noe”. Det er ytringer og spørsmål som rammer inn til en viss grad, som ikke instruerer en handling direkte, men forventer en respons.

Eksempler og eksemplifisering setter jeg i en kategori hvor logopeden går igjennom en oppgave og gir svaret, som et eksempel. En variant av dette viser logopeden i oppgaven med språklige bilder, ”å ha det på tunga”.

Støtte til instruksjoner kan være gester og mimikk, eller bruk av tegning eller skrift og symboler. Eksempelvis å peke på arket med fingeren eller blyanten, bruke blikket til å se på oppgaven, skape felles fokus.

I det neste kapittelet vil jeg drøfte og oppsummere funnene i et interaksjonistisk perspektiv.

6 Drøfting og konklusjon

I det forrige kapitlet gjorde jeg rede for mine funn og foretok en analyse av dem med fokus på de språklige strategiene innramminger og instruksjoner. Avslutningsvis oppsummerte jeg kort og kategoriserte funnene jeg gjorde. I dette kapitlet vil jeg forsøke å drøfte disse funnene i lys av det teoretiske perspektivet jeg redegjorde for i kapittel tre. Hvordan kan disse forstås i et interaksjonistisk perspektiv? Jeg velger å strukturere drøftingen slik at jeg bruker de fem grunnleggende forestillingen fra symbolsk interaksjonisme som et rammeverk og fletter inn noen av funnene i dette. Jeg bruker teori fra tidligere kapitler i rapporten, og bruker ikke referanser på nytt i dette kapitlet. Avslutningsvis vil jeg prøve å gi noen svar på problemstillingen og konkludere om svarene er i tråd med formålet for prosjektet. Hva kan sies å være betydningen av mine funn?

6.1 Drøfting

Rehabiliteringssamtaler som alle institusjonelle samtaler eller samtaler generelt er sosial interaksjon. Det er ikke mulig å være i en relasjon til noen uten å agere sosialt. Men for at interaksjonen skal være meningsfull må det være en felles forståelse av sammenhengen. I den sosiale interaksjonen mellom logoped og elev hviler et større ansvar på logopeden som den profesjonelle part i interaksjonen. Samtalene i dette prosjektet var preget av ulik grad av deltakelse i interaksjonen. Er det bare logopedens påvirkning som styrer dette? Er det en bevisst strategi fra logopedens side, eller er det et resultat av den interaksjonen som oppstår i øyeblikket, i nået – som et resultat av at partene påvirket hverandre gjensidig gjennom interaksjonen? Det er nærliggende å tenke at graden av deltakelse i stor grad ble styrt av elevens forutsetninger. I eksemplet med eleven i den samtale A var det vanskelig for han å være veldig verbalt aktiv med tanke på hans vansker med taleapraksi. Hvordan påvirket det i sin tur logopedens deltakelse i interaksjonen? Med forestillingen om at mennesket er aktivt og at vi gjør snarere enn at vi er, kan vi se på deltakerne i interaksjonen i et annet perspektiv enn at eleven er stille og logopeden snakker mye. Eleven kan nok tenkes å opptre passivt i samtalen fordi han strever med å snakke, og det kan jo være at han kunne være veldig verbal før han fikk vanskene. Videre kan det være nærliggende å tro at logopeden snakker mer i denne situasjonen fordi eleven deltar såpass lite, men kan kanskje tenkes å agere annerledes i en situasjon med en deltaker som snakker mye.

I samtale C er situasjonen ganske annerledes. Eleven opptrer verbalt og aktivt. Han tar mye plass, men det kan jo også være fordi han får mye plass. Hvis han møtte en logoped som hadde en tydelig agenda med spesifikke oppgaver, kan det hende han hadde fått mindre rom for å være verbalt aktiv, i alle fall helt på egne premisser. Logopeden i denne samtalen sier jo også noe om dette, at han velger å gi mye rom for elevens egne bidrag, og at han av og til også velger bort planlagte oppgaver for å la eleven få komme med sine bidrag. Hva sier dette om logopedens syn på tilnærming til afasirehabilitering? Og logopedens definisjon av situasjonen? Hvis logopeden oppfatter at eleven har et bedre utbytte av å kunne få bruke språket i naturlige samtaler framfor å øve på spesifikke språklige elementer, samsvarer det godt med en pragmatisk og psykososial tilnærming. Det kan også si noe om at logopeden fra sitt perspektiv og sin forståelsesramme definerer situasjonen slik at han ønsker å legge til rette for elevens bidrag i interaksjonen og følelse av å lykkes med noe.

I løpet av samtale C var det mange eksempler på innramminger i forskjellige former. Innrammingene fungerer på mange måter som en forhandling om forståelse av situasjonen, både situasjonene som helhet – hva er det vi skal gjøre her og nå? – og situasjonen underveis. Rammene endres underveis ettersom aktørene i interaksjonen kan påvirke hverandres perspektiv underveis og derfor også hvordan de definerer situasjonen. Definisjon av situasjonen og innramming er nært beslektet (Linell & Thunquist, 2003). Et eksempel på dette er fra samtale C hvor logopeden rammer inn samtalen på nytt ved et enkelt utsagn: ”Æ har litt andre ting her...”. Han markerer et skifte og situasjonen defineres på nytt. Han bruker tid på å ramme inn og instruere for å skape en felles forståelse med eleven. De resonnerer sammen for å finne mening i oppgavene om språklige bilder. Logopeden bidrar til denne forståelsen ved å bruke eksempler på en bevisst måte. Men oppnår de en felles forståelse av situasjonen? Til tross for flere oppgaver og eksempler uttrykker eleven at det er vanskelig, han synes det er ”steinrart”, og det er nok et ganske tydelig uttrykk for at de ikke har oppnådd en delt forståelse og felles viten. Men hva er mest utslagsgivende for elevens opplevelse av mestring og deltakelse i interaksjonen? Forståelsen av det som skjer i nået, i den krevende oppgaven? Eller det som skjer i et lengre perspektiv? Hvis vi tenker på elevens ”Me” som den personen eleven har en opplevelse av å være i et lengre perspektiv, som språklig kompetent og velfungerende i kommunikasjonen med andre. Og så kan elevens ”I” være opplevelsen av seg selv i øyeblikket, i nået, der utfordringene er noe han blir konfrontert med. Hvordan vil disse delene av selvet påvirke hverandre? Dette vil logopeden kunne ha innvirkning på i interaksjonen med eleven. I eksemplene med eleven i samtale A blir dette tydelig når

logopeden anerkjenner elevens vansker og samtidig bekrefter at eleven kan dette: ”Er nok lydene som er vanskelige, du veit jo hva som er riktig”. Dette utsagnet kan sånn sett både henvende seg til elevens ”I” som representerer det selvet som er i øyeblikket (Er nok lydene som er vanskelige) og elevens ”Me” som representerer det langsomme og erfaringsbaserte selvet (du veit jo hva som er riktig). Sosio-relasjonell innramming som strategi kan tenkes å skape forståelse og deltakelse i et større perspektiv, som kan bygge opp under elevens ”Me”, ved at logopeden legger til rette for mye spontantale og spiller på elevens tidligere erfaringer. De ulike kategoriene av instruksjoner vil i dette perspektivet kunne støtte elevens deltakelse her-og-nå, og sånn sett elevens ”I”, ved at de er med å skape forståelse for oppgavene og det umiddelbare.

Intervjuene og observasjonene har vist at logopedene forfekter en forståelse av innramming som både kan samsvare med det de demonstrerer i praksis, men som også kan fravike fra det de praktiserer. Det kan kanskje skyldes at de definerer situasjonen ulikt, eller at de tillegger begrepet innramming som symbol ulik forståelse, men det kan også tenkes at det er graden av bevissthet om den delen av praksisen som er ulik. To av logopedene er jo bevisst denne strategien, men den tredje sier han ikke har tenkt så mye over akkurat det, han har kanskje nettopp en annen forståelse av begrepet, i alle fall som en språklig strategi.

I eksemplene fra samtalen hvor logopedene skal introdusere oppgaver for elevene kan det virke som om eleven kjenner oppgavene eller sjangeren godt fra før. Instruksjonene er preget av korte forespørsler, gjerne støttet av gester og symboler. Det kan tyde på at logopeden og eleven har gjort dette før og at de begge har en felles forståelse av hva som skal skje. Dette bekrefter også logopedene gjennom intervjuene. Elevene har vært i et behandlingsforløp over en lengre tid, og aktørene har hatt tid til å bygge en relasjon hvor de lærer hverandre å kjenne. Elevene er relativt kjent med konteksten de er i, og mange av oppgavene er kjente – i alle fall strukturen og forventningene om hva som skal skje. Det er spesielt tydelig i samtale B. Logopeden her bruker lite tid på å ramme inn oppgaver og instruere hvordan de skal løses. Hun bruker mer tid på å korrigere og rettlede med små instruktive ytringer underveis. I samtale C kan det se ut som logopeden bruker mer innsats på å instruere hvordan oppgaven med språklige bilder skal løses, og at den felles forståelsen som nevnt er mindre tydelig. Det er grunn til å spørre seg dog, om eleven strever med å forstå selve oppgaven, eller om det hans vansker med å forstå konseptet med språklige bilder. Det kan være at han har svekkede evner til å avkode symbolene, eller å tillegge dem samme mening som logopeden. Det er jo

nettopp forutsetningen for å lykkes i kommunikasjonen, at symbolet representerer en felles oppfatning. Når bare deler av symbolet gir mening for eleven, mister sånn sett symbolet noe av det flerdimensjonale innholdet det kan ha for personer som ikke har slike vansker.

Et annet eksempel på hvordan symboler kan være en etterhvert tydelig utfordring for en person med afasi, er i den spontane samtalen mellom logopeden og eleven i samtale C. Eleven har en tilsynelatende flytende tale og god flyt i sine ytringer. Det blir etterhvert tydelig at det er mange innholdsord som mangler. Det gjør noe med sammenhengen i hans ytringer når det gjelder å få tak i mening og helhet. Eleven utelater eller omgår mange ord, men har nok etablert en strategi for likevel å skape en viss flyt. Logopeden ytrer korte spørsmål eller bekreftelser underveis, og dette kan bidra til å skape den felles forståelsen av hva som blir sagt. Eksempel på dette er når eleven snakker om "Latvia-folk" og "De andre". Logopeden skyter inn et enkelt spørsmål: "Russere?" Logopeden støtter elevens deltakelse i interaksjonen på denne måten, det er tydelig for en utenforstående å merke, men bidrar logopeden til å utvikle elevens evne til å bruke innholdsord på et mer generelt nivå? Støtten fungerer i en her-og-nå situasjon, men styrker det elevens muligheter på sikt? Logopedens faglige skjønn og tilnærming til behandlingen er nok det som styrer valgene han gjør, og han demonstrer jo også at han har en bredde av innhold i samtalen. Han skaper rom både for spontantale ved å ramme inn bredt og samtidig introdusere oppgaver med formål å trene mer spesifikt på språklige elementer, som eksempelvis språklige bilder. Det er godt sannsynlig at eleven gjennom regelmessig trening oppnår bedre fungering på sikt, og at det er noe av logopedens hensikt. Men det er vanskelig å forutsi, og ikke noe funnene kan si noe om.

I starten av intervjuene med logopedene spurte jeg dem om hvordan de opplevde samtalen som helhet. To av logopedene svarte at de opplevde samtalen litt som forventet. Det kan si noe om hva slags forforståelse de gikk inn i samtalen med, og om samtalen ble preget på noen måte av at de hadde forventninger som i deres opplevelse ble innfridd. Det kan på en annen side også handle om at strukturen og innholdet i samtalen er så likt at det ikke er rom for det uventede, eller det kan tenkes at strukturen er for stram. Det kan også være at relasjonen de har bygget med elevene har blitt trygg og forutsigbar. De har opparbeidet en felles forståelse av konteksten de er i og hva som forventes. Dette kan ha med de rammene som ligger til den virksomhetstypen en rehabiliteringssamtale er, og det kan ha med de rammene logopedene legger for struktur og innhold. Den logopedene som hadde de videste rammene agerer kanskje mer åpent generelt i samtalen. Han ytret ikke noen opplevelse av at

64

samtalen gikk som forventet, men mer at han opplevde samtalen som fruktbar. Det kan si noe om hvilke mål logopeden har for samtalen, og i dette tilfellet snakket logopeden i intervjuet om at han ønsket at eleven skulle mestre og få rom til å ytre seg om det han var opptatt av. Det fikk han jo anledning til og benyttet seg av. Selv om han strevde med språklige bilder, fikk han oppgaver til slutt som han mestret bra.

I denne drøftingen har jeg forsøkt å se på kommunikasjonen i samtale i et interaksjonistisk perspektiv. Den språklige kommunikasjonen i samtale er både interrelasjonell og interaksjonell fordi mening skapes, aktualiseres, forhandles, modifiseres og bekreftes i situerte interaksjoner (Linell, 2013a). Både innramming og instruksjoner er språklige strategier hvor felles mening og forståelse er et mål. I det følgende vil jeg konkludere om disse strategiene har vist seg å være til støtte for elevenes deltakelse i interaksjonen, og hvordan de er brukt for å oppnå dette.

6.2 Konklusjon

Prosjektet har hatt som formål å skaffe ny kunnskap om på hvilke måter innramming og instruksjoner brukes i samtaler mellom logopeder og personer med afasi, og hvordan slike språklige strategier fungerer som støtte i interaksjonen. Slik kunnskap er viktig for å identifisere hva som er god praksis og å skape bevissthet om betydningen av innramminger og instruksjoner i afasirehabiliteringen.

Prosjektet er empirisk forskning av kvalitativ art, og består av observasjoner av tre samtaler og intervjuer av tre logopeder. Materialet fra intervjuene er transkribert og sammen med notatene fra observasjonene analysert og deretter drøftet i et interaksjonistisk perspektiv. Målet for analysen og drøftingen var å finne svar på hvilke måter innramminger og instruksjoner ble brukt, og hvordan dette fungerte som støtte i interaksjonen mellom logopedene og personene med afasi.

Funnene viser at det i samtale mellom logoped og elev veksler mellom vide innramminger av samtale, såkalte sosio-relasjonelle innramminger (framings), og smale innramminger, såkalte institusjonelle innramminger, og at disse til tider kan opptre i konkurranse med hverandre. Logopedene bruker disse innrammingene relativt bevisst og skaper rom for elevens deltakelse i interaksjonen, både gjennom elevens egne spontane bidrag, og gjennom

logopedens agenda med oppgaver og øvelser. Logopeden støtter elevens deltakelse ved å stille spørsmål og kommentarer for å bekrefte eller avklare. Dette er med på å skape sammenheng og felles forståelse, og dermed progresjon i interaksjonen. Uten logopedens bidrag til innramminger i samtalen hadde den mest sannsynlig brutt sammen.

I samtalene er opptretter fire hovedkategorier av instruksjoner, de som kjennetegnes av korte og konkrete ytringer eller direktiver, de som kjennetegnes av å være formulert som spørsmål eller forespørsler, de som er formet som forklaringer og har elementer av innramming, og eksempler eller eksemplifisering. I tillegg følges ofte instruksjonene av en form for nonverbal støtte, som gester, blikk, og objekter eller symboler. Alle disse formene for instruksjoner viste seg å være støttende for elevens forståelse og deltakelse i interaksjonen. I noen tilfeller ble ikke instruksjonene fulgt opp som en instruert handling. Men det er ikke nødvendigvis manglende forståelse for oppgaven eller at instruksjonen ikke ble forstått, men like gjerne manglende forutsetninger hos eleven.

Hva betyr denne kunnskapen for logopedisk praksis? Økt kunnskap og bevissthet om innramming og instruksjoner som språklige strategier kan ha en betydning for logopedens mulighet for å støtte eleven i interaksjonen, og dermed også elevens utbytte av rehabiliteringen. Denne kunnskapen kan styrkes gjennom å se enda nærmere på interaksjonen mellom logoped og elev, eksempelvis gjennom opptak og transkripsjoner som analyseres gjennom samtaleanalyse (CA). Da vil disse språklige strategiene som støtte til elevens deltakelse godt mulig bli enda bedre beskrevet.

Referanser

- Angrosino, M. & Flick, U. (2007). *Doing ethnographic and observational research* (Vol. 3). London: SAGE.
- Bjørndal, C.R.P. (2002). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brummernhenrich, B., Jucks, R. & Graesser, A.C. (2013). Managing Face Threats and Instructions in Online Tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 341-350. doi:10.1037/a0031928
- Bülow, P., Persson Thunqvist, D., Sandén, I. & Bulow, P. (2012). *Delaktighetens praktik: det professionella samtalets villkor och möjligheter*.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: Sage.
- Charon, J.M. & Cahill, S. (2004). *Symbolic interactionism : an introduction, an interpretation, an integration* (8th ed. utg.). Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Corneliussen, M. & Bredtvet, k. (2006). *Afasi og samtale : gode råd om kommunikasjon*. Oslo: Novus.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (2008). *Research methods in the social sciences* (7th ed. utg.). New York: Worth Publishers.
- Goodwin, C. & Goodwin, C. (2003). *Conversation and brain damage*
- Hallowell, B., Chapey, R. (2008). Introduction to language intervention strategies in adult aphasia. In Chapey, R. (Ed.), *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders* (5th ed.). New York: Lippincott Williams & Wilkins.
- Hewitt, J.P. (2002). *Self and society : a symbolic interactionist social psychology* (9th ed. utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Holm, U. (1995). *Det räcker inte att vara snäll : förhållningssätt, empati och psykologiska strategier hos läkare och andra professionella hjälpare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Joanette, Y., Brownell, H.H. & Joanette, Y. (1990). *Discourse ability and brain damage: theoretical and empirical perspectives* Springer Series in Neuropsychology,

- Johansen, K. & Ui, T.N.a.u. (2014). *Kommunikasjon ved afasi : et samarbeid mellom deltakerne : en kasusstudie*
- Jucks, R. & Bromme, R. (2011). Perspective Taking in Computer-Mediated Instructional Communication. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 23(4), 192-199. doi:10.1027/1864-1105/a000056
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Reitzel.
- Kristoffersen, K.E., Simonsen, H.G. & Sveen, A. (2005). *Språk : en grunnbok*. Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T.M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Layder, D. (2013). *Doing excellent small-scale research*. London: SAGE Publications.
- Lind, M. (2010). *Afasi : et praksisrettet perspektiv*. Oslo: Novus.
- Linell, P. (1982). *Människans språk : en orientering om språk, tänkande och kommunikation* (2. uppl. utg.). Lund: Liber.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue : talk, interaction and contexts in dialogical perspective* (Vol. vol. 3). Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer : kommunikativa verksamhetstyper i samhället : Vol. 1* (Vol. Vol. 1). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation.
- Linell, P. & Thunqvist, D.P. (2003). Moving in and out of framings: activity contexts in talks with young unemployed people within a training project. *Journal of Pragmatics*, 35(3), 409-434. doi:10.1016/S0378-2166(02)00143-1
- Løkken, G. & Søbstad, F. (1995). *Observasjon og intervju i barnehagen* (Vol. [1]). Oslo: TANO.
- Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 438. doi:10.1016/j.pragma.2008.12.006
- Mondada & Lorenza. (2014). Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands. *Discourse Studies*, 16(2), 131-161. doi:10.1177/1461445613515325
- Mondada, L. (2010). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*. doi:10.1016/j.pragma.2010.08.019
- Olson, H. & Petitt, B. (1995). *M@ötespunkter : några professionella verktyg i interaktionistisk förändringsarbete*. Stockholm: Mareld förlag.

- Papathanasiou, I., Potagas, C. & Coppens, P. (2013). *Aphasia and related neurogenic communication disorders*. Burlington, Mass: Jones & Bartlett Learning.
- Pritchard, M., Dipper, L., Morgan, G. & Cocks, N. (2014). Language and iconic gesture use in procedural discourse by speakers with aphasia. *Aphasiology*, 1-19.
doi:10.1080/02687038.2014.993912
- Ramsfjell, R., Feilberg, J. & Thomassen, G.M. (2017). Reparasjonsstrategier i samtalebrudd mellom logoped og afatiker - en samtaleanalytisk tilnærming i et interaksjonistisk perspektiv på institusjonell kommunikasjon: NTNU.
- Roberts, C. & Sarangi, S. (1999). *Talk, work, and institutional order : discourse in medical, mediation, and management settings* (Vol. 1). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data : methods for analysing talk, text and interaction* (2nd ed. utg.). London: Sage.
- Trost, J. & Levin, I. (2004). *Att förstå vardagen : med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv* (3. uppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Ulatowska, H.K., Allard, L. & Chapman, S.B. (1990). Narrative and Procedural Discourse in Aphasia. I Y. Joannette & H.H. Brownell (red.), *Discourse Ability and Brain Damage: Theoretical and Empirical Perspectives* (s. 180-198). New York, NY: Springer New York.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Wadel, C., Fuglestad, O.L., Aase, T.H. & Fossåskaret, E. (1997). *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforl.
- Wright, H.H. & Capilouto, G.J. (2009). Manipulating task instructions to change narrative discourse performance. *Aphasiology*, 23(10), 1295-1308.
doi:10.1080/02687030902826844

Kilder fra internett

<https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/hjerneslag-pakkeforlop-fase-1/seksjon?Tittel=introduksjon-til-pakkeforlop-hjerneslag-11312>

<https://afasi.no/2016/12/05/2618/>

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63?q=pasient og brukerrettigheter#KAPITTEL 3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63?q=pasient%20og%20brukerrettigheter#KAPITTEL_3)

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Redusert-samtykkekompetanse/>

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23?q=forskningsetikkloven>

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30?q=helse og omsorgstjenesteloven#KAPITTEL 6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30?q=helse%20og%20omsorgstjenesteloven#KAPITTEL_6)

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL 5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_5)

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1997-02-28-19/KAPITTEL 5-1#KAPITTEL 5-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1997-02-28-19/KAPITTEL_5-1#KAPITTEL_5-1)

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-16-1256/KAPITTEL 2#KAPITTEL 2](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2011-12-16-1256/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-21-1998-99-/id431037/sec1>

<http://brain.oxfordjournals.org/content/136/8/2602>

Vedlegg 1, Samtykkeskjema elev

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

Den gode hjelper – Innramming og instruksjoner i samtaler mellom logoped og personer med afasi.

Du får dette brevet fordi jeg vil be om din tillatelse til å være tilstede og observere den neste timen du skal ha med logopeden din. I dette brevet får du informasjon om hva forskningsprosjektet handler om, og om at du selv bestemmer om du vil delta eller ikke.

Hva handler dette forskningsprosjektet om?

Dette prosjektet er en del av en mastergrad i logopedi ved NTNU. Jeg vil analysere samtaler logopeder har med personer med afasi. Jeg er opptatt av hvordan samtalen foregår, ikke detaljer ved din situasjon eller historie.

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan logopeden gjør det tydelig for personer med afasi hva de skal gjøre underveis i samtalen og hvorfor de skal gjøre det. Analysene jeg gjør skal bidra til å øke logopedenes kunnskap om kommunikasjon i rehabiliteringssamtaler.

Hva innebærer det å delta i prosjektet?

Jeg ønsker å være til stede og observere samtalen du skal ha med logopeden din. Samtalen dere skal ha vil foregå som normalt, men jeg vil være tilstede i rommet og gjøre notater skriftlig. Jeg gjør ingen opptak under samtalen.

Jeg ønsker også å intervju logopeden etter samtalen. Vi vil snakke om hvordan samtalen gikk og hva som skjedde. Vi vil snakke om hvordan du opplevde samtalen, og din forståelse av oppgavene – men fokuset ligger på logopedens rolle og hvordan hun/han evnet å hjelpe deg. Jeg gjør opptak av intervjuet.

Hva skjer med opplysningene?

Alle opplysninger om deg som kommer fram i samtalen vil behandles konfidensielt. Det betyr at jeg har taushetsplikt og at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deg i rapporten fra prosjektet.

Det vil heller ikke være mulig å gjenkjenne deg i notatene som jeg tar underveis i samtalen din med logopeden, eller opptaket av intervjuet jeg gjør med logopeden.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du sier ja eller nei til å delta har ingen betydning for behandlingen du får. Sier du ja, kan du likevel trekke deg uten å oppgi årsak. Dersom du trekker deg, makulerer jeg notatene av samtalen med din logoped uten å bruke den.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Espen Slemdahl 95057163, espen.slemdahl@gmail.com, eller veileder Kristin Halvorsen, NTNU, 48245135, kristin.halvorsen@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2, Samtykkeskjema logoped

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

Den gode hjelper – Innramming og instruksjoner i samtaler mellom logoped og personer med afasi.

Bakgrunn og formål

Logopeden spiller en vesentlig rolle i arbeidet med å bedre språk- tale- og kommunikasjonsferdigheter i tverrfaglig slagrehabilitering ved norske sykehus, og i oppfølging i hjemkommunen. Kunnskap om og innsikt i kommunikasjonen mellom logopeder og personer med afasi er en forutsetning for den som skal inn i profesjonen. Formålet med studien er å undersøke hva som skjer i samtalen mellom logoped og personer med afasi. Fokuset vil være på hvordan logopeden rammer inn samtalen, setter den i en sammenheng og gir den mening. Videre vil jeg se på hvordan logopeden gir instruksjoner, slik at personen med afasi forstår hva som skal gjøres.

Problemstillingen: "På hvilke måter brukes innramming og instruksjoner i samtaler mellom logopeder og personer med afasi, og hvordan fungerer slike språklige strategier som støtte for personens deltakelse i interaksjonen?"

Spørsmålet vil bli undersøkt med utgangspunkt i observasjoner av konsultasjoner og intervju av logopeden i etterkant, for å gi innsikt i det som skjer mellom partene i samtalen. Formålet er ikke å vurdere hverken det logopeden sier og gjør, eller det personen med afasi sier eller gjør – men skal beskrive hva som skjer i et interaksjonistisk perspektiv. Formålet er videre å skaffe til veie ny kunnskap om denne kommunikasjonen, slik at yrkesutøverne innenfor fagfeltet kan utføre arbeidet med enda bedre forståelse.

Studien er en del av Erfaringsbasert Masterprogram i logopedi ved NTNU, og blir publisert i en egen rapport.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse innebærer at jeg er tilstede i en rehabiliteringssamtale du har med en person med afasi. Samtalen vil gå som normalt, men jeg tar notater underveis. Jeg noterer ingen personidentifiserende opplysninger. Jeg vil trenge hjelp til å få et informert samtykke fra deltakerne, og en vurdering av deltakernes samtykkekompetanse.

Jeg ønsker også å gjennomføre et intervju med deg i etterkant av samtalen. Jeg vil gjerne gjøre lydopptak av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil bare være tilgjengelig for meg og min veileder. Datamaterialet vil lagres innelåst på et medium som ikke er tilknyttet nettverk.

Selve datamaterialet vil anonymiseres i all formidling fra prosjektet og i den ferdige rapporten.

Prosjektet skal etter planen avsluttes medio mai 2018. Datamaterialet vil slettes innen 31. juli 2018.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Espen Slemdahl 95057163, espen.slemdahl@gmail.com, eller veileder Kristin Halvorsen, NTNU, 48245135, kristin.halvorsen@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3, Intervjuguide

Intervju nr: _____

Dato: _____

Tema	Forsknings spørsmål	Intervju spørsmål
Innledning		Hvordan opplevde du samtalen som helhet? Hvordan tror du eleven din opplevde samtalen som helhet?
Oppstart	På hvilken måte rammer logopeden inn samtalen? I hvilken grad er logopeden bevisst på innramming som strategi? Hvilke begrunnelser har logopeden for sine valg?	Hvilke tanker har du om det å ramme inn samtalen? Hva legger du i begrepet innramming? Hvilke målsettinger har du for oppstarten av samtalen? I hvilken grad opplever du å lykkes med å skape en felles forståelse av formålet med samtalen? Har du eksempler på bevisste grep du foretok for å skape forståelse? Hva lykkes du godt med i samspillet med eleven?
Innhold/ Instruksjoner	Hvordan introduserer logopeden oppgaver for eleven? Hvordan gir logopeden eleven mulighet til å demonstrere forståelse? Hva gjør logopeden for å støtte elevens deltakelse i interaksjonen?	Hva legger du vekt på når du introduserer en oppgave for eleven? Hvordan tenker du i forhold til å legge til rette for oppgaver som eleven kan mestre? På hvilken måte sikrer du at eleven forstår oppgaven du gir?

		<p>Hva tenker du om elevens opplevelse av oppgavene som meningsfulle?</p> <p>Hva tenker du om symmetri i samtalen – hvem som snakker, graden av deltakelse?</p> <p>Hvilke valg gjorde du underveis som etter din mening var avgjørende for elevens forståelse?</p> <p>Hva kunne du gjort annerledes?</p>
Avslutning	Hvordan avrunder og oppsummerer logopeden samtalen?	<p>Hva er avgjørende for når du velger å avrunde samtalen?</p> <p>Hva legger du vekt på når du avrunder og eventuelt oppsummerer samtalen?</p> <p>På hvilken måte tenker du eleven får medvirke til videre arbeid?</p>

Vedlegg 4, Kvittering fra NSD



Kristin Halvorsen

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.11.2017

Vår ref: 56770 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 23.10.2017 for prosjektet:

56770	<i>Den gode hjelper - innramming og instruksjoner i samtaler mellom logoped og afatiker.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kristin Halvorsen</i>
Student	<i>Espen Stemdahl</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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